

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

PAR
ALLISON BRENNAN

HISTOIRES FOLKLORIQUES, MOTIVATION ET APPRENTISSAGE DE
L'ANGLAIS, LANGUE SECONDE AU COLLÉGIAL

AOÛT 2019

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

À Sheldon et Leona :

"I hope you never fear those mountains in the distance

Never settle for the path of least resistance."

Lee Ann Womack

Sommaire

Cette étude vise à cibler les éléments qui contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants de l'anglais, langue seconde (ALS). Les principaux concepts dont il est question sont la motivation, l'identité littéraire et les histoires folkloriques. L'échantillon est composé d'étudiants du niveau collégial de première année inscrits au cours d'ALS. Trois objectifs opératoires ont été établis dans le cadre conceptuel de cette étude : 1) identifier le degré de motivation envers la lecture en langue seconde (L2) ; 2) identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cégépien ; 3) comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue. Afin de répondre à la question de recherche et d'atteindre les objectifs opératoires, les participants ont été invités à remplir un questionnaire traitant de leur motivation avant la lecture, leur appréciation du texte après la lecture, les éléments qu'ils jugent attractifs, le type d'histoire folklorique qu'ils ont apprécié le plus, ainsi que leur appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture. Les participants devaient expliquer la majorité de leurs réponses. Compte tenu de la petite taille de l'échantillon, les résultats obtenus ne peuvent être généralisés. Toutefois, une recherche plus élaborée sur ce thème pourrait mener vers une meilleure compréhension des intérêts et des besoins des étudiants cégépiens apprenants d'une L2.

Mots-clés : enseignement d'anglais langue seconde, histoires folkloriques, motivation, identification littéraire, anglais langue seconde, étudiants cégépiens

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières	iv
Liste des tableaux	vii
Liste des figures	ix
Liste des abréviations, sigles et acronymes.....	x
Remerciements	xi
Introduction	1
Chapitre 1 Problématique.....	4
1.1 La lecture et le quotidien.....	5
1.2 Programme d'anglais, langue seconde au collégial	8
1.3 Œuvres littéraires et développement des compétences langagières en ALS.....	10
1.4 Les histoires folkloriques	12
1.5 Identification littéraire.....	14
1.6 Question	15
Chapitre 2 Cadre conceptuel	16
2.1 Motivation en contexte scolaire	17
2.2 Le modèle ARCS	20
2.3 L'intérêt.....	23
2.4 Les histoires folkloriques	27
2.5 L'identification littéraire	30
2.6 Objectifs opératoires	35

Chapitre 3 Méthodologie	37
3.1 Type de recherche	38
3.2 Échantillonnage	40
3.3 Collecte de données	41
3.4 Instrument de collecte de données	42
3.4.1 Le questionnaire	43
3.4.2 Construction de l'instrument de mesure	46
3.5 Déroulement	48
3.6 Traitement des données	52
3.7 Analyse des données	58
3.7.1 Analyse des données sociodémographiques	59
3.7.2 Analyse des données ordinales	60
Chapitre 4 Résultats	61
4.1 Informations sociodémographiques	62
4.2 Motivation avant la lecture	63
4.3 Appréciation du texte après la lecture	65
4.4 Éléments attractifs des textes	67
4.5 Identification littéraire	69
4.6 Types d'histoire folklorique préférée et motivation après la lecture	72
4.7 Degré de motivation après avoir lu des histoires folkloriques	75
4.8 Temps accordé à la lecture	77
4.9 Appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture	78
4.10 Commentaires additionnels	79
4.11 Synthèse des résultats	80
Chapitre 5 Discussion	82
5.1 Objectif 1	83

5.2 Objectif 2.....	86
5.3 Objectif 3.....	88
5.4 Appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture	90
Chapitre 6 Conclusion.....	92
6.1 Résumé.....	93
6.2 Conclusion	95
6.2.1 Objectif 1	96
6.2.2 Objectif 2	96
6.2.3 Objectif 3	96
6.3 Limites	96
6.3 Pistes de recherche	98
Références	100
Appendice A	106
Appendice B.....	111
Appendice C.....	117

Liste des tableaux

Tableau

1. Sous catégories du modèle de motivation ARCS pour la réalisation d'activités pédagogiques	22
2. Principales caractéristiques des types d'histoires folkloriques selon Propp et Pirkova-Jakobson (2015).....	29
3. Les sept personnages types selon Propp et Pirkova-Jakobson (2015)	32
4. Questions et objectifs de recherche (t1 et t2)	47
5. Histoires folkloriques lues par les étudiants en L2	51
6. Système de codification de l'information sociodémographique des participants	53
7. Codification des sept personnages types selon Propp et Pirkova-Jakobson (2015)	55
8. Informations sociodémographiques des participants	63
9. Degré de motivation auto-rapporté des participants avant la lecture d'une histoire folklorique en L2 aux temps 1 et 2.....	63
10. Appréciation auto-reportée des participants après la lecture d'une histoire folklorique en L2 aux temps 1 et 2.....	66
11. Éléments des histoires folkloriques en L2 jugés attractifs par les étudiants cégépiens, apprenants d'ALS	68
12. Identification aux personnages–type des participants durant la lecture d'histoires folkloriques en L2	69
13. Raisons expliquant l'identification à un personnage de l'histoire lue le L2 aux temps 1 et 2 auto-rapportées par les participants	71
14. Type d'histoire folklorique le plus apprécié auto-rapporté par les répondants aux temps 1 et 2.....	73
15. Degré de motivation auto-rapporté des répondants selon le type d'histoire folklorique lue (t1 et t2).....	76

16. Temps accordé pour la lecture d'une histoire folklorique auto rapporté des participants (t1 et t2).....	78
17. Appréciation et explications de l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture au collégial	79
18. Commentaires des participants	80

Liste des figures

Figure

1. La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2009)	19
2. L'intérêt.....	23
3. Modèle des quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006).	24
4. Processus d'intérêt, de motivation, d'identification littéraire et d'apprentissage en L2.....	36
5. Reproduction de l'activité de groupe avant la lecture d'histoires folkloriques.	49

Liste des abréviations, sigles et acronymes

ALS	Anglais, langue seconde
<i>ARCS</i>	<i>Attention, Relevance, Confidence, Satisfaction</i>
L2	Langue seconde
MCC	Ministère de la Culture et des Communications
MEES	Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement supérieur
MELS	Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport
MEQ	Ministère de l'Éducation du Québec
<i>PS</i>	<i>Possible selves</i>
UQTR	Université du Québec à Trois-Rivières

Remerciements

Ce mémoire n'a été rendu possible qu'avec l'aide et le soutien de plusieurs personnes, que je tiens à remercier chaleureusement. Tout d'abord, je tiens à remercier mes directrices de recherche, Dres. Mariane Gazaille et Maureen-Claude Laperrière, qui m'ont inspirée à pousser plus loin mes études dès le baccalauréat. Elles m'ont permis d'entreprendre cette recherche et de la mener à terme avec enthousiasme et confiance. Sans votre rigueur intellectuelle, votre disponibilité et vos précieux conseils, l'achèvement de ce mémoire n'aurait pas été possible.

J'aimerais aussi prendre le temps de remercier mon père, mon époux et mes enfants pour les encouragements qu'ils m'ont apportée, pour leur compréhension et pour leur soutien inébranlable tout au long de mes études. Ceux-ci m'ont aidée à avancer et m'ont nourrie d'une grande motivation, même dans les moments les plus difficiles.

J'aimerais remercier tous les professeurs et chargés de cours de l'UQTR pour leur soutien, leur patience et leur dévouement. Leurs enseignements s'étirent bien au-delà du contenu d'un cours.

Enfin, je remercie tous mes amis et mes collègues pour leur soutien et leurs mots d'encouragement. Vos paroles m'ont aidée à persévérer et à ne pas baisser les bras lorsque je me sentais découragée.

Introduction

Les compétences langagières des êtres humains sont constamment sollicitées. En effet, il est nécessaire de savoir lire et de comprendre le texte lu, qu'il s'agisse d'un menu de restaurant, d'une demande d'emploi, d'un article de journal ou d'un autre texte plus soutenu. Or, bien qu'il soit nécessaire de maîtriser la compréhension de textes pour réussir son cheminement scolaire, il semblerait que plusieurs Québécois âgés entre 16 et 69 ne possèdent pas les habiletés suffisantes en lecture (Ministère de la Culture et des Communications du Québec, 1998).

La motivation en contexte scolaire est un phénomène complexe qui dépend de plusieurs sources et conditions. Les conditions environnantes ont une influence directe sur le degré de motivation. En contexte scolaire, plusieurs chercheurs dont Viau (2009) et Keller (2000) ont constaté que l'importance ou la pertinence accordée à la tâche par les étudiants influenceront le degré de motivation à l'accomplir (dans ce cas-ci, la lecture).

Pour l'enseignant, choisir un texte pouvant répondre aux intérêts de tous les étudiants dans une classe, voire pour des groupes différents, peut s'avérer assez compliqué. Les œuvres littéraires, plus précisément les histoires folkloriques, pourraient être une solution à envisager.

En effet, il existe plusieurs types d'histoires folkloriques (légendes, contes de fées, mythes, fables et histoires invraisemblables) pouvant possiblement répondre aux différents besoins, goûts et intérêts des étudiants cégepiens apprenant de l'ALS. Alors que l'étudiant parcourt l'histoire et s'approprie le texte, il peut s'identifier à certains personnages. Au cours de la lecture, l'étudiant peut aussi observer certains comportements ou valeurs qu'il endosse, qu'il déteste, qu'il voudrait s'approprier ou non. Ainsi, il construit son identité littéraire. Qu'il admire le héros de l'histoire ou qu'il ait de la sympathie pour le malfaiteur, l'étudiant vivra plusieurs émotions pendant sa lecture, ce qui peut également mener à la construction de son identité littéraire. L'interpellation émotionnelle, cognitive et identitaire pourrait influencer le degré de motivation de l'étudiant envers la lecture.

Afin de déceler les éléments attractifs d'une histoire folklorique pour les étudiants cégepiens, apprenants de l'ALS, une étude mixte comprenant un volet quasi expérimental avec une méthodologie quantitative et un volet descriptif a été élaborée. Le but était de savoir quels éléments contribuaient au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégepiens, apprenants de l'ALS. La collecte de données s'est faite par le moyen de questionnaires pré-lecture et post-lecture auprès des étudiants en première année au Collège Ellis de Drummondville.

La problématique de l'étude est élaborée dans le chapitre 1. Le chapitre 2 décrit le cadre conceptuel du mémoire. Des liens entre la motivation, les histoires folkloriques et l'identification littéraire des cégepiens apprenants d'ALS sont établis. Le chapitre 3 décrit la méthodologie utilisée pour répondre à la question de recherche. Le chapitre 4 discute des résultats obtenus. Le chapitre 5 expose les limites de la présente recherche ainsi que les pistes de recherche possibles. Enfin, le chapitre 6 conclut ce travail.

Chapitre 1

Problématique

La problématique du travail de recherche est détaillée dans ce chapitre. Entre autres, l'importance de maîtriser les compétences langagières y est soulignée. À ceci s'ajoutent les habitudes de lecture actuelles des Québécois sur une base quotidienne. La section 1.2 discute des compétences que doivent atteindre les étudiants cégépiens, apprenants d'ALS ainsi que de l'importance d'utiliser des textes dits authentiques (voir p. 9, note 4) dans les classes d'ALS. Le lien est fait entre les textes authentiques prescrits, les œuvres littéraires et le développement des compétences langagières en ALS pour en arriver aux histoires folkloriques et l'identité littéraire des étudiants-lecteurs. Le chapitre se termine avec la question de recherche.

1.1 La lecture et le quotidien

Chaque jour, les êtres humains font des activités et posent des gestes qui nécessitent des compétences langagières, qu'il s'agisse de commander son repas au restaurant, de se déplacer en voiture d'un endroit à un autre, de suivre une recette pour préparer un goûter, de compléter une demande d'emploi, etc., il est absolument nécessaire de savoir lire (Ouellet, 2008). À cet effet, les compétences langagières d'un individu sont constamment sollicitées. Pour réussir son cheminement scolaire, l'étudiant doit aussi savoir lire, et ce peu importe le niveau (primaire, secondaire, collégial ou universitaire) ou la matière visée (sciences, chimie ou un cours dans un domaine spécialisé).

Selon Pennac (1992), la lecture est une nécessité pour réussir, s'informer, connaître notre histoire et notre avenir, pour s'évader, chercher un sens à la vie, se cultiver, communiquer, etc. Selon Morais (1994), « la lecture est une affaire publique ». C'est un moyen de prendre des informations. Plus que ça, la lecture offre des plaisirs multiples : « On lit pour savoir, pour comprendre, pour réfléchir. On lit aussi pour la beauté des choses, pour s'émouvoir, pour se troubler. On lit pour partager. On lit pour rêver et apprendre à rêver » (Morais, 1994). Toutefois, selon le rapport publié par le Ministère de la Culture et des Communications du Québec (1998), plus de 19 % des Québécois âgés de 16 à 69 ans ne possèderaient pas un niveau d'habileté suffisante en lecture. Toujours selon ce rapport, 25 % de la population québécoise auraient des compétences en lecture considérées comme moyennes. Le rapport souligne également que 21 % de la population ne possèderaient pas des compétences suffisantes, 44 % auraient des compétences moyennes en lecture et que ces individus possèderaient un diplôme du secondaire ou d'un niveau supérieur. De plus, les habiletés en lecture tendraient à diminuer après le secondaire parce que l'activité de lecture serait mise de côté. Comme le concluent les auteurs, « la scolarisation ne garantit donc pas la maîtrise des habiletés de lecture » (p.3).

En 2004, le ministère de la Culture et des Communications a publié un rapport statistique sur les pratiques culturelles au Québec en 2014. Selon ce rapport, 12,7 % des jeunes âgés de 15 à 24 ans ne lisent pas de livres en format papier et 79,1 % de cette même population avouent ne pas lire de livres en format numérique. Les raisons principales citées sont le manque d'intérêt pour la lecture (56,8 %) et le manque de temps (36,4 %).

Seulement 2,8 % de la population visée ont indiqué avoir de la difficulté à lire, tandis que 0 % mentionnent avoir un déficit d'attention.

L'enquête de Morin, Labrègue et Nootens (2014) révèle que les jeunes élèves du primaire et du secondaire ont très peu de modèles lecteurs¹ dans leur environnement et que, plus ces jeunes vieillissent, plus ils semblent avoir de la difficulté à trouver des textes qu'ils jugent intéressants. Toujours selon ces auteurs, le fait de passer du primaire au secondaire semble affecter à la baisse le sentiment d'efficacité face à la lecture, l'intérêt pour celle-ci ainsi que les habitudes de lecture des jeunes. De plus, il semblerait y avoir une corrélation entre la fréquence de lecture et l'avancement en scolarité (Morin, Labrègue & Nootens, 2014). En effet, ces auteurs démontrent qu'au secondaire les jeunes accorderaient de moins en moins d'importance à la lecture et qu'ils liraient seulement lorsque cela leur est imposé. D'ailleurs, selon le Ministère de la Culture et des Communications (1998), il semblerait que la fréquence de lecture diminue avec l'âge. De plus, au Québec, 43 % de la population lit très rarement ou pas du tout (Ministère de la Culture et des Communications, 1998). Une étude menée en 2004 révèle que 17,8 % des jeunes québécois âgés de 15 ans et plus lisent rarement et que 30,2 % ne lisent jamais (Baribeau, 2004). Moins de 50 % de la population québécoise maîtriserait les compétences nécessaires en littératie leur permettant de « lire en vue d'apprendre, de comprendre, d'agir ou d'intervenir en toute autonomie » (Dignard, 2014).

¹ L'expression *modèle lecteur* est utilisé pour définir des adultes, comme les parents, les gardiens ou les grands-parents, que les jeunes voient lire régulièrement (au moins une fois par semaine).

En 2008, Ouellet s'interrogeait à savoir si les lectures offertes en classe rejoignaient les intérêts des étudiants et si ces lectures pouvaient susciter le plaisir et le désir de lire (p. 7). Si la lecture aide les étudiants à développer leurs compétences langagières telles que la compréhension de texte, ne serait-il pas pertinent de se pencher sur ce qui pourrait attirer l'étudiant vers un texte en particulier ? Ne serait-il pas important de tenter de déceler les éléments d'un texte qui pourrait piquer la curiosité des étudiants, susciter son intérêt et le motiver à lire le texte proposé ? Comment l'enseignant d'une langue maternelle ou d'une langue seconde peut-il savoir quels textes proposer à ses étudiants ?

1.2 Programme d'anglais, langue seconde au collégial

Depuis le Renouveau pédagogique collégial imposé en 1993 par le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ)², l'enseignement dans les établissements collégiaux³ québécois se fait par compétences. Formulées sous forme d'objectifs à atteindre par l'étudiant Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES, 2017), les compétences du programme de formation en ALS du collégial (préuniversitaire et technique) s'énoncent comme suit :

- 1 Dégager le sens d'un message oral authentique ;

² Appellation datant de 1985 et de 1994. Le Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) devient le Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) en 2005 et ensuite le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) en 2016.

³ Peu connu dans d'autres provinces ou pays, le réseau collégial n'a pas vraiment d'équivalent ailleurs. Ce réseau fut implanté au Québec en 1967. Les étudiants y ont accès dès la réussite de toutes les années du primaire et du secondaire. Le niveau collégial offre diverses formations menant à des études universitaires (formations préuniversitaires) ou des programmes de formation conduisant vers le marché du travail (formations techniques).

- 2 Dégager le sens d'un texte authentique d'intérêt général ;
- 3 S'exprimer oralement ;
- 4 Rédiger et réviser un texte.

De façon à développer ces quatre compétences chez les apprenants d'ALS du collégial, le Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur (MEES) préconise l'utilisation de textes authentiques.⁴ Certains textes inclus dans le matériel utilisé pour l'enseignement d'une langue seconde tels les formulaires, brochures, publicités, reportages, articles et autres sont, à l'origine, créés dans le but d'informer, de publiciser, d'offrir des services divers (nettoyage, élagage d'arbres, traduction, etc.) ; ces différents textes ne sont pas nécessairement construits dans le but d'être utilisés dans une salle de classe (Hişmanoğlu, 2005). Il en est de même pour les ouvrages littéraires comme les histoires folkloriques d'origine étrangère, qui n'ont pas été développées ou créées dans le but spécifique d'enseigner une langue. Ces textes, qu'ils soient littéraires ou d'usage courant, peuvent être considérés comme authentiques. Selon Amer (2012), les œuvres littéraires sont utilisées depuis longtemps comme sources importantes de matériel de lecture dans les classes d'anglais, langue maternelle (L1). Par ailleurs, au cours des dernières années, un intérêt croissant pour l'utilisation de la littérature dans les classes d'ALS a été remarqué (Amer, 2012). Sachant que toutes les œuvres offertes ne peuvent intéresser tous les étudiants, il revient à l'enseignant de choisir des œuvres qui sauront les

⁴ Le MEES ne fournit pas de définition claire du mot authentique. Pour ce travail, je retiendrai la définition suivante : texte destiné aux natifs de la langue qui n'a pas été créé dans le but principal d'enseignement d'une langue (Hişmanoğlu, 2005) [traduction libre]. Un texte didactisé serait ainsi un texte raccourci, un texte qui contient du vocabulaire simplifié ou des phrases restructurées, etc. Dans ce travail, seuls les textes qui n'ont pas été adaptés ou conçus pour l'enseignement d'une langue seconde seront considérés.

intéresser et les motiver à lire davantage en ALS et ainsi améliorer leurs habiletés en anglais. Or, l'éventail de documentation scientifique sur le sujet semble plutôt restreint quant aux genres et caractéristiques des œuvres littéraires qui attirent et intéressent les jeunes adultes qui apprennent une langue seconde (L2).

1.3 Œuvres littéraires et développement des compétences langagières en ALS

Des études récentes montrent que les œuvres littéraires peuvent jouer un rôle positif dans l'apprentissage d'une L2 (Amer, 2012, Elkiliç, Erisen, Kayintu & Karaca, 2011, Hess, 2006). Ainsi, Holden (2003) maintient que les étudiants qui lisent en L2 — qu'il s'agisse de matériel didactisé ou authentique — démontrent une amélioration considérable dans la compréhension de textes écrits. Pour Krashen (2004, dans Amer 2012), les œuvres littéraires peuvent procurer une variété de textes plaisants et accessibles aux apprenants d'une L2, ce qui aide les étudiants à développer une attitude⁵ favorable envers la lecture dans la langue cible. Selon Kim (2004), un changement d'attitude vis-à-vis la lecture pourrait mener l'étudiant à lire de lui-même, ce qui est très bénéfique en ce qui concerne l'acquisition d'une L2.

L'intérêt croissant pour l'utilisation de la littérature dans les classes d'ALS a été remarqué par plusieurs chercheurs, dont Amer (2012) et Hişmanoğlu (2005). En outre, ce dernier précise que l'utilisation de textes littéraires comme technique d'enseignement des

⁵ Selon Fishbein et Ajzen (1975), la majorité des chercheurs s'entendent sur le fait que le terme attitude pourrait être définie comme une prédisposition acquise à réagir envers quelque chose, de manière favorable ou défavorable, de façon consistante. [traduction libre] (p. 10)

habiletés langagières de base (la lecture, l'écriture, l'écoute et l'expression orale) et des notions linguistiques (vocabulaire, grammaire et prononciation) est maintenant privilégiée dans le domaine de l'enseignement-apprentissage de langues étrangères. Selon Wang et Guthrie (2004), l'utilisation d'histoires littéraires dans la classe d'ALS favoriserait le développement d'un vocabulaire plus étendu chez l'élève. Bref, l'utilisation d'œuvres littéraires comme les histoires folkloriques serait bénéfique pour les apprenants d'une L2 sur plusieurs plans, dont l'intérêt et la motivation à lire en L2.

Legendre (2005) définit l'intérêt comme une :

disposition favorable d'attirance, d'attention, de bienveillance, de désir, d'envie, de faveur, d'incitation, de propension, de préférence, de sympathie qu'éprouve une personne envers une autre personne, une situation, une chose, une activité, une idée, et qui y perçoit un avantage satisfaisant pour elle (p. 799).

Dans les domaines de didactiques et de pédagogie, la définition de Legendre (2005) prend un autre sens : « objet qui suscite l'attention et la curiosité d'un sujet dans une situation pédagogique et qui l'incite à s'impliquer activement dans son apprentissage » (Faye, 2015).

La motivation, quant à elle, est un phénomène très complexe qui provient de différentes sources et conditions. Elle peut émaner de sources internes ou externes (Dornyei & Csizér, 2002). Plusieurs chercheurs dont Eccles et Wigfield (2002), Keller (2000) et Viau (2000, 2009) ont produit des recherches afin de définir et comprendre la motivation. D'ailleurs, selon Eccles et Wigfield (2002), il existerait de nombreuses théories qui traitent des croyances des individus quant à leur sentiment de compétence et d'efficacité, aux attentes de succès ou d'échec qu'ils ont, ainsi qu'au

contrôle qu'ils exercent ou peuvent exercer sur le résultat final obtenu à la fin de la tâche. Généralement, selon ces auteurs, lorsqu'un individu peut répondre positivement à la question « Suis-je capable d'effectuer cette tâche ? », il performe mieux et sera davantage motivé à entreprendre des tâches plus complexes. Cependant, la certitude de pouvoir accomplir une tâche ne serait pas le seul élément motivateur. L'individu doit décider pourquoi il entreprend la tâche en question et s'il désire s'engager ou non (Eccles & Wigfield, 2002). L'étudiant qui choisit de s'engager utilisera ses stratégies d'apprentissage et d'autorégulation, ce qui aura une incidence positive sur sa réussite scolaire (Lacroix & Potvin, n.d).

1.4 Les histoires folkloriques

Les histoires folkloriques font partie de l'inventaire des œuvres littéraires. Le mot « folklore » est un nom composé de deux mots : folk⁶ (peuple) et lore (traditions et coutumes). Autrement dit, les histoires folkloriques sont des récits provenant du peuple et portant sur leurs coutumes et leurs traditions.

Selon Pedersen (1993), les histoires folkloriques devraient être utilisées autant dans les classes d'anglais L1 ainsi que dans les classes d'anglais L2. En effet, selon lui, ces œuvres sont un genre littéraire riche en langage et en culture, ce qui encourage et promeut la compréhension et l'assimilation de la langue et de la culture étrangère enseignées. De plus, toujours selon cet auteur, les histoires folkloriques peuvent être utilisées auprès

⁶ Le mot folk tel qu'utilisé dans ce travail renvoie à l'expression *peuple ordinaire*. À ne pas confondre avec le terme populaire anglais *folks* qui désigne les parents.

d'apprenants de tous les âges et à tous les niveaux scolaires. Ces œuvres, riches sur le plan de l'enrichissement culturel et langagier, auraient ainsi leur place en apprentissage de l'anglais, langue seconde au niveau collégial. Toutefois, pour le niveau collégial, la documentation scientifique sur le sujet semble plutôt avare quant aux types et caractéristiques des œuvres littéraires qui attirent et intéressent les jeunes adultes apprenants d'une L2. Puisque certaines histoires peuvent plaire à certains et déplaire à d'autres, il y aurait lieu de s'interroger sur les éléments qui pourraient contribuer au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants d'ALS. Qu'est-ce qui pourrait piquer la curiosité et l'intérêt d'un étudiant du collégial, et le motiver à lire un texte ? En d'autres termes, quels seraient les éléments qui rendraient un texte attractif auprès de cette clientèle ?

Choisir des activités centrées sur l'intérêt qui répondent aux critères motivationnels établis par Keller (2000) et Viau (2009) peut représenter une tâche complexe pour l'enseignant. Les œuvres littéraires, notamment les histoires folkloriques, pourraient être un bon outil non seulement en ce qui concerne la compréhension de textes (compétence propre à la discipline de l'ALS), mais également sur le plan linguistique en permettant à l'apprenant d'observer les structures de phrases et d'enrichir son vocabulaire anglais. Sur le plan culturel, il existe plusieurs histoires et types d'histoires (légendes, mythes, conte de fées, etc.) pouvant plaire à des goûts variés et qui pourraient donc susciter l'intérêt de l'étudiant.

1.5 Identification littéraire

Le genre littéraire⁷ étant un des facteurs qui pourrait intéresser ou non un étudiant, les éléments à l'intérieur du texte dit littéraire pourraient également jouer sur l'intérêt de l'étudiant. Parmi ces éléments qui attirent ou retiennent l'attention du lecteur pourraient se retrouver les personnages, l'intrigue, l'époque, le lieu, etc. Par exemple, sur le plan des personnages, l'étudiant pourrait voir des caractéristiques communes ou désirées chez un personnage de l'histoire. D'ailleurs, Lautier (2001), affirme que « l'identité se construit par identification *et* différenciation » (p. 141). Puisque la perception qu'il a de lui-même et de ses capacités influence le niveau de motivation de l'étudiant (Viau, 2000), il se pourrait que le jeune lecteur recherche des histoires mettant en vedette des personnages avec lesquels il s'identifie ou des personnages qui possèdent des qualités qu'il souhaiterait adopter.

Un autre élément possiblement attractif résiderait dans l'époque, par exemple la période du Moyen Âge, qui pourrait attirer l'attention du jeune lecteur. En effet, si l'étudiant s'intéresse à l'histoire ou à une période donnée de l'histoire, il est alors possible qu'un texte contenant des éléments historiques puisse retenir davantage son attention. Par exemple, un étudiant qui aime la période médiévale pourrait être attiré par les légendes arthuriennes. Comment les éléments attractifs d'une histoire jouent-ils sur le degré de motivation ? Il pourrait être bénéfique pour les enseignants d'une L2 de déceler ce qui attire les apprenants et engendre la motivation à la lecture en L2.

⁷ Par genre littéraire, l'auteur entend : poésie, nouvelle littéraire, roman, l'essai, le genre dramatique ou théâtral, etc.

1.6 Question

Selon Bernard Charlot (1997), « [...] une éducation est impossible si le sujet à éduquer ne s'investit pas lui-même dans le processus qui l'éduque » (p. 61). Le désir d'apprendre et de s'engager doit donc être présent chez l'apprenant pour que l'apprentissage ait lieu. Or, à la lumière de commentaires entendus de la part de nos étudiants, de discussions avec des collègues enseignants et de nos observations personnelles, il appert que beaucoup de jeunes n'aiment pas lire, et ce, même dans leur langue maternelle. L'importance de la lecture en apprentissage d'une L2 étant reconnue alors que les jeunes québécois semblent peu apprécier la lecture, comment les enseignants d'ALS peuvent-ils motiver les cégépiens francophones aux œuvres littéraires en L2 ?

Sachant que toutes les œuvres disponibles ne peuvent intéresser tous les étudiants, il revient à l'enseignant de choisir des œuvres qui sauront les intéresser et les motiver à lire davantage en ALS et ainsi améliorer leurs habiletés en anglais. Or, la documentation scientifique sur le sujet semble plutôt limitée quant aux types et caractéristiques des œuvres littéraires qui attirent et intéressent les jeunes adultes apprenants d'une L2.

Puisque l'intérêt serait un facteur central de la motivation chez l'étudiant, il appert pertinent de découvrir quels éléments d'un texte pourraient piquer la curiosité de l'étudiant, l'intéresser à le lire et le motiver à continuer la lecture du texte proposé. En lien, ce travail tentera de répondre à la question suivante : Quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants d'ALS ?

Chapitre 2

Cadre conceptuel

Ce travail s'appuie sur plusieurs concepts : 1) la motivation 2) l'intérêt en contexte scolaire, 3) les histoires folkloriques et 4) l'identification littéraire. La section motivation en contexte scolaire décrit le phénomène de motivation et élabore sur la dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2009) ainsi que selon Keller (1987). Ensuite, une description des histoires folkloriques est formulée incluant les différents types d'histoires folkloriques et les caractéristiques qui différencient un type d'histoire folklorique d'un autre. Il est ensuite question du processus d'identification littéraire. Le chapitre se termine en élaborant les objectifs opératoires de cette recherche.

2.1 Motivation en contexte scolaire

Selon Hidi et Harackiewicz (2000), il y aurait deux raisons expliquant la performance académique peu satisfaisante des étudiants : le manque de capacité et le manque d'effort. Plusieurs facteurs peuvent contribuer au manque d'effort dont des tâches trop difficiles ou peu intéressantes (Hidi & Harackiewicz , 2000). Le manque de motivation et le manque d'intérêt ont une incidence directe sur la performance académique : plus l'étudiant est motivé, meilleure sera sa performance et inversement. Puisque la motivation en contexte scolaire est à la base de la réussite académique, il apparaît crucial de bien définir le terme motivation.

Dörnyei et Csizér (2002) ont établi que la motivation est un phénomène complexe issu de diverses sources et conditions. La motivation est issue à la fois de situations spécifiques (par exemple, l'environnement d'apprentissage de l'étudiant) ou bien de sources plus générales (entre autres, les expériences d'apprentissage passées de l'étudiant) (Dörnyei & Csizér, 2002). Ainsi, un climat de classe qui ne facilite pas l'apprentissage ou des tâches que l'étudiant juge trop difficiles pourraient influencer le degré de motivation de celui-ci. La perception que l'étudiant a de lui-même et de ses capacités à accomplir la tâche auraient aussi une influence sur son degré de motivation. Ceci a déjà été établi par Viau (1994) qui définit la motivation en contexte scolaire comme :

« un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un étudiant a de lui-même et de son environnement et qui l'incite à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but » (p.7).

Pour Dörnyei et Csizér (2002), la motivation à apprendre une L2 est intrinsèque à l'étudiant et elle change constamment en fonction de divers facteurs externes comme par exemple, le contexte socio-politique ou encore des réformes sur le plan éducatif imposées par l'État. La motivation est « un phénomène complexe qui met en interaction des sources et des manifestations » (Viau, 2009). C'est pour cette raison que Viau utilise plus récemment le terme « dynamique motivationnelle » plutôt que motivation. La figure 1 à la page suivante tirée de Viau (2009, p. 12) montre les sources et manifestations qui composent la motivation scolaire ainsi que les relations qui les unissent.

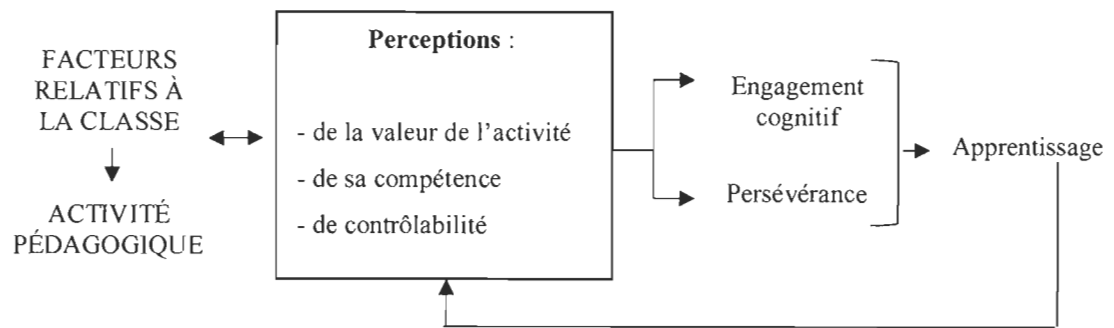


Figure 1. La dynamique motivationnelle de l'élève selon Viau (2009)

Parmi les facteurs relatifs à la classe, il y a l'activité pédagogique. L'étudiant aurait trois perceptions vis-à-vis celle-ci : 1) la valeur de l'activité, qui est la valeur accordée à l'activité pédagogique par l'étudiant ; 2) la perception de compétence, qui est la perception qu'a l'étudiant de sa compétence pour accomplir la tâche proposée et 3) la contrôlabilité, qui est le degré de contrôle que l'étudiant croit exercer sur le déroulement et les conséquences d'une activité. Ces perceptions déterminent le degré d'engagement cognitif (l'effort et l'utilisation de stratégies d'apprentissage) et de persévérance (temps accordé à l'activité) de l'étudiant. Celles-ci mèneront éventuellement vers la réalisation de l'activité. Ainsi, plus l'activité pédagogique a de la valeur aux yeux de l'étudiant, plus l'étudiant croit qu'il peut accomplir le travail et plus le facteur de contrôlabilité est grand, plus l'attitude à exécuter l'activité proposée sera positive. Enfin, l'étudiant mettra plus d'efforts, utilisera ses stratégies d'apprentissage et consacrera le temps nécessaire à accomplir la tâche d'apprentissage (Viau, 2009). Parmi les divers facteurs relatifs à la classe (l'enseignant, le climat, les évaluations, etc.), nous nous intéressons

particulièrement aux activités pédagogiques et c'est sur celles-ci que le présent travail se concentrera.

La figure 1 rejoint également les dix conditions qui stimuleraient la motivation des étudiants à entreprendre et à réaliser une tâche d'apprentissage (Viau, 2000). Pour être motivante, la tâche proposée doit :

- Être signifiante pour l'étudiant (correspondre à ses intérêts) ;
- Être diversifiée et s'intégrer aux autres activités (proposer des activités variées) ;
- Représenter un défi (proposer des activités ni trop faciles, ni trop difficiles) ;
- Être authentique (mener à une réalisation comme par exemple, une affiche, une pièce de théâtre, une vidéo, etc.) ;
- Exiger un engagement cognitif (inciter l'apprenant à utiliser ses stratégies d'apprentissage) ;
- Permettre à l'étudiant de faire des choix (par exemple, laisser l'étudiant choisir le sujet, le livre qu'il lira, etc.) ;
- Permettre à l'étudiant d'interagir et collaborer avec ses pairs (encourager l'interaction entre collègues de classe) ;
- Être interdisciplinaire (inclure d'autres disciplines pouvant intéresser les étudiants) ;
- Avoir des consignes claires (définir clairement les attentes/résultats souhaités) ;
- Allouer suffisamment de temps pour accomplir la tâche (accorder à l'élève le temps dont il a besoin).

Bref, de façon à être motivante et de façon à ce que l'étudiant s'engage dans la tâche d'apprentissage proposée, celle-ci doit idéalement répondre aux conditions énumérées précédemment.

2.2 Le modèle ARCS

Pour les enseignants, trouver du matériel qui stimule l'intérêt et qui maintient la motivation des étudiants peut s'avérer difficile (Keller, 2000). Le modèle ARCS

développé par Keller (1987) est basé sur la théorie de la valeur espérée (en anglais : *expectancy-value*) développée par Tolman (1932) et Lewin (1933). Selon la théorie *expectancy-value*, les individus seront motivés à s'engager dans une activité qu'ils perçoivent comme satisfaisante sur le plan personnel (valeur) et qui est réalisable (espérance) (Keller, 1987).

Dans le modèle de motivation ARCS, les concepts reliés à la motivation sont classés en quatre catégories distinctes : attention, pertinence, assurance et satisfaction (en anglais : *attention, relevance, confidence, satisfaction*) (Keller, 2000). Selon Keller (1987), il s'agit des quatre conditions principales qui font en sorte que les individus deviennent et demeurent motivés. Le Tableau 1 à la page suivante résume le modèle ARCS.

Le modèle de motivation ARCS de Keller (2000) (voir Tableau 1, page suivante) montre que l'intérêt fait aussi partie des facteurs qui maintiennent la motivation. Selon Keller (2000) et Viau (2000), l'intérêt est capital pour motiver les étudiants. Ainsi, il est pertinent de s'intéresser à l'intérêt situationnel et à l'intérêt individuel qui mènent à la motivation.

Tableau 1

Sous catégories du modèle de motivation ARCS pour la réalisation d'activités
pédagogiques

Attention	
Susciter l'intérêt	Que puis-je faire pour susciter leur intérêt ?
(stimulation perceptuelle)	
Stimuler le désir d'explorer	Comment puis-je stimuler une attitude inquisitrice ?
(stimulation de la curiosité)	Comment puis-je utiliser une variété de tactiques pour
Maintenir l'attention	maintenir leur attention ?
(variabilité)	
Pertinence	
Rapport avec les buts	Comment puis-je mieux satisfaire aux besoins de
(orientation vers un but)	l'apprenant (est-ce que je les connais ces besoins ?)
	Comment et quand puis-je fournir mes apprenants des
Correspondre avec les intérêts	choix appropriés, des responsabilités et des
(correspondance avec les motifs)	influences ?
	Comment puis-je relier la leçon aux expériences des
Lier aux expériences	apprenants ?
(familiarité)	
Assurance	
Attentes envers le succès	Comment puis-je aider à construire des attentes
(besoins d'apprentissage)	positives envers le succès ?
Opportunités de réussite	Comment l'apprentissage contribuera-t-il au soutien et
(activités d'apprentissage)	au renforcement des croyances des étudiants envers
	leur compétence ?
Responsabilité personnelle	Comment les apprenants sauront-ils que leur réussite
(attributions de succès)	est basée sur leurs efforts et leurs habiletés ?
Satisfaction	
Satisfaction intrinsèque	Comment puis-je fournir des occasions pertinentes qui
(renforcement de soi)	permettront aux apprenants d'appliquer les habiletés
	nouvellement acquises ?
Résultats gratifiants	Qu'est-ce qui fournira du renforcement aux réussites
(récompenses extrinsèques)	des apprenants ?
Traitement équitable	Comment puis-je aider les apprenants à ancrer un
(équité)	sentiment positif à propos de leurs réalisations ?

Inspiré de Keller (2000, p. 4) [traduction libre]

2.3 L'intérêt

Tout d'abord, l'intérêt se décrit comme une relation interactive entre un individu et certains aspects de son environnement (Hidi & Harackiewicz, 2000). Selon Hidi et Renninger (2006), le niveau d'intérêt de l'individu a une incidence importante sur l'apprentissage, particulièrement sur les plans de l'attention, de la finalité et des niveaux d'apprentissage. Selon ces auteurs, même si l'intérêt n'est pas présent au départ, il est tout à fait possible pour les enseignants de le susciter et de le développer chez leurs étudiants. Le terme intérêt se subdivise en intérêt situationnel et intérêt individuel (voir figure 2 ci-dessous).

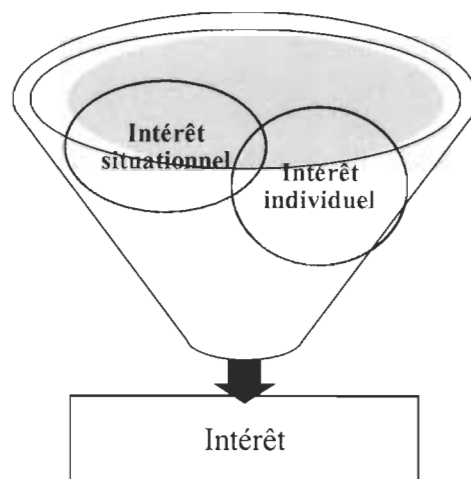


Figure 2. L'intérêt.

Dans leur modèle de développement de l'intérêt (*The Four-Phase Model of Interest Development*), Hidi et Renninger (2006) stipulent que la première phase du développement de l'intérêt serait *l'intérêt situationnel provoqué* [traduction libre] (voir figure 3 ci-dessous).

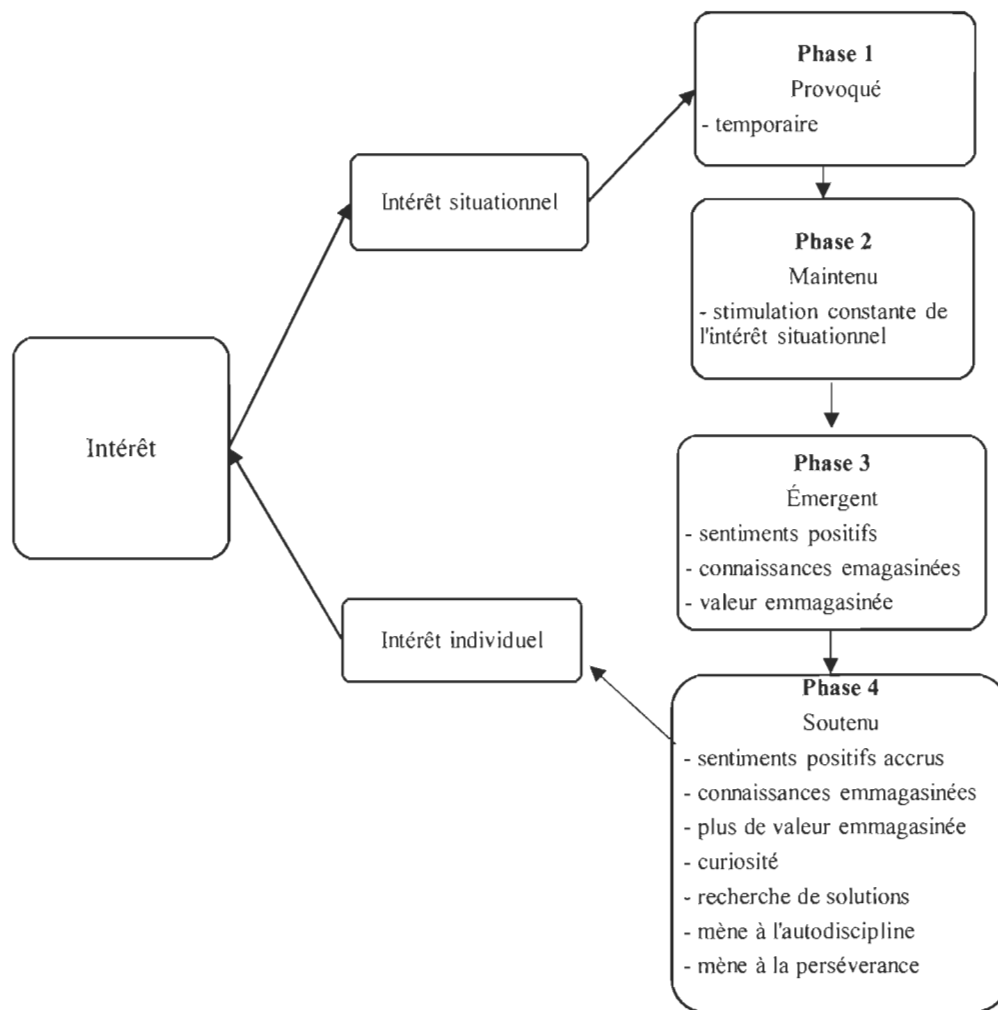


Figure 3. Modèle des quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006).

L'intérêt situationnel (intérêt déclenché par une situation précise) émane de sentiments d'un individu à l'égard des caractéristiques précises d'une activité ou d'une tâche (Eccles & Wigfield, 2002 ; Schiefele, 1999). Selon Rotgans (2014), l'intérêt situationnel est temporaire et il est provoqué par des facteurs externes (par exemple, un nouveau contenu introduit par l'enseignant). D'ailleurs, il ressort d'une recension des écrits faite par Hidi et Renninger (2011) que des facteurs tels que les expériences surprenantes et nouvelles jouent un rôle important dans la stimulation de l'intérêt situationnel (Palmer, 2016). Par exemple, l'intérêt situationnel est provoqué lorsqu'un enseignant donne à ses étudiants un problème à résoudre pouvant piquer leur curiosité ou bien un texte d'un genre qu'ils ne connaissaient pas. La stimulation constante de l'intérêt situationnel provoqué mène à l'intérêt situationnel maintenu.

La deuxième phase du développement de l'intérêt se nomme *l'intérêt situationnel maintenu* [traduction libre]. Selon Hidi et Renninger (2006), la stimulation constante de l'intérêt situationnel mène au développement de cette phase. Ainsi, l'intérêt situationnel est d'abord suscité et ensuite maintenu (phases 1 et 2). L'étudiant commence à éprouver des sentiments positifs envers le contenu proposé par l'enseignant et il accordera plus de valeur à la tâche. Lorsque l'intérêt situationnel est maintenu, l'intérêt individuel émerge.

La troisième phase se caractérise par *l'intérêt individuel émergent* [traduction libre]. Hidi et Harackiewicz (2000) décrivent l'intérêt individuel comme : « une disposition personnelle qui se développe avec le temps en relation à un sujet ou un domaine particulier et qui est associé à des connaissances, valeurs et sentiments positifs

accrus » [traduction libre] (p. 152). Cette phase désigne le début d'une prédisposition immuable à vouloir se réinvestir dans certaines tâches ou à rechercher un certain genre de contenu (Hidi & Renninger, 2006). Lors du développement de la phase 3, l'étudiant démontre des sentiments positifs ainsi qu'une curiosité envers la tâche à accomplir. Bien que le soutien de sources externes (telles que l'enseignant, des collègues ou un modèle à suivre, etc.) soit toujours nécessaire, l'étudiant acquiert graduellement de l'autonomie en cherchant lui-même les moyens trouver des réponses à ses questions afin d'accomplir la tâche (Hidi & Renninger, 2006). Enfin, cette phase mène à la quatrième et dernière phase : *l'intérêt individuel soutenu* [traduction libre].

L'intérêt individuel soutenu est atteint lorsque l'étudiant recherche par lui-même à s'investir dans certaines activités. Par exemple, un étudiant qui a développé le goût de la lecture aura tendance à démontrer de l'intérêt envers une tâche de lecture. Cette phase se caractérise par des sentiments positifs, l'emmagasinement de connaissances et un engagement personnel encore plus importants qu'à la phase précédente (Hidi & Renninger, 2006).

En somme, l'intérêt se compose de l'intérêt situationnel et l'intérêt individuel. L'intérêt situationnel provoqué est temporaire et mène à l'intérêt maintenu. L'intérêt maintenu mène à l'intérêt émergent, qui ensuite mène à l'intérêt soutenu. L'intérêt émergent et l'intérêt soutenu composent l'intérêt individuel. Enfin, plus l'intérêt est développé, plus la motivation à accomplir la tâche proposée sera grande. Puisque l'intérêt joue un rôle capital dans le maintien de la motivation et que celle-ci est primordiale pour

l'accomplissement d'une tâche satisfaisante pour l'étudiant (Keller, 2000 et Viau, 2000), il importe de commencer par stimuler l'intérêt de l'étudiant d'ALS afin qu'il soit motivé à compléter la tâche demandée.

2.4 Les histoires folkloriques

Les histoires folkloriques font partie de l'éventail des œuvres littéraires. Elles possèdent un cachet d'autorité et d'authenticité (Thompson, 1977). Pour Pinkola-Estés (1993), les histoires folkloriques auraient une propriété traditionnellement médicinale : elles peuvent être utilisées pour un éventail de raisons comme pour enseigner, corriger des erreurs, alléger, aider à la transformation, guérir des blessures, etc. Toujours selon cette auteure, leur but principal serait d'éduquer et d'enrichir l'âme et la vie mondiale (1993, p. 4).

Il existe différents types d'histoires folkloriques. Chaque histoire est classée dans une catégorie selon certaines caractéristiques telles que la forme, l'origine, le contenu, etc. (Thompson, 1977). Toutefois, les folkloristes ne s'entendent pas tous sur la définition même de ces catégories ni sur les caractéristiques qui font en sorte qu'une histoire est classée dans une catégorie particulière et non pas une autre. Par exemple, une histoire contenant de la magie et des animaux pourrait être classée dans la catégorie magie ou animal ou bien les deux.

Le tout premier volume de classification des histoires folkloriques scandinaves fut publié en 1910 par Antti Aarne, folkloriste finnois. Ce système de classification fût traduit

et élargi par le folkloriste américain Stith Thompson en 1928 et révisé par celui-ci en 1961 ; cette dernière version est le *Aarne-Thompson Motif-index*. Celui-ci classe les histoires selon un motif. Pour les folkloristes, un motif réfère à un personnage, une action, une scène ou un objet spécifique d'une histoire (Tales Unlimited, 2004).

Bien qu'il reconnaisse la valeur de cet outil pour les folkloristes, Dundes (1997) reproche à ce système d'être long, trop complexe et d'avoir beaucoup de dédoublements. Par exemple, une histoire peut contenir des animaux, de la magie et de l'humour et peut s'insérer dans plusieurs catégories. Ce système de classification étant encore complexe, le folkloriste allemand Hans-Jörg Uther l'a repris en 2004 afin de le rendre plus facile d'utilisation. Ce système s'appellera dorénavant le *Aarne-Thompson-Uther Classification of Folk Tales* (ATU). Le Tableau 2 à la page suivante s'inspire de l'ouvrage de Propp et Pirkova-Jakobson (2005) et il résume les différents types d'histoires folkloriques ainsi que les caractéristiques qui leur sont attribuées.

Tableau 2

Principales caractéristiques des types d'histoires folkloriques selon Propp
et Pirkova-Jakobson (2015)

Type d'histoire folklorique	Scène(s)	Personnages	Caractéristiques
Conte de fées	Château Forêt magique	Loyaux Royauté (princes, princesse, roi, reine) Animaux ou objets qui parlent Sorcières Gnomes Nains	Question de bien et de mal Recours à la magie ou la supercherie « Tout est bien qui finit bien »
Fables	Forêt Boisé Champ	Animaux et/ou objets de la nature qui parlent et se comportent comme des humains	Font ressortir les faiblesses humaines Se terminent par une leçon
Mythes	Ciel Terre Océan Etc.	Dieux, déesses Humains Créatures mythiques souvent identifiées par leur nom, leur généalogie et leur fonction	Servent souvent à expliquer un phénomène, une croyance ou une pratique Inspirés d'une situation précise Éléments de magie ou forces de la nature
Histoires invraisemblables	Généralement à l'extérieur (boisé, champ, etc.)	Humains avec des caractéristiques surhumaines	Exagération Humour Utilisées pour expliquer quelque chose
Légendes	Forêt Champ de bataille Bâtiment quelconque	Guerriers Sorcières Créatures fantastiques Personnages surnaturels	Rattachées à un événement ou un personnage historique spécifique Expliquent une situation précise Magie Sorcellerie Leçon (parfois)

2.5 L'identification littéraire

Bien que l'humain se questionne sur son identité, sa nature et sa raison d'être depuis le début des temps, le concept social d'identité en tant que tel est assez récent. Ce concept fait maintenant objet d'étude dans plusieurs domaines scientifiques, y compris le domaine littéraire (Biirimana, 2011). L'identité — qu'elle soit sociale ou littéraire — est un concept très fluide, car celle-ci est en évolution constante pendant toute notre vie. Selon Lautier (2001) : « [...] l'identité se construit par identification et différenciation, elle est toujours individuelle et sociale, elle impose de pouvoir intégrer la permanence et le changement » (p. 141).

L'identité se construit en fonction des valeurs auxquelles l'individu souhaite se rapprocher (valeurs désirables) ainsi que les valeurs desquelles il veut se détacher (valeurs indésirables). En lien avec les valeurs, l'individu se construit aussi avec ses espoirs, ses désirs, ses peurs et ses rêves. D'ailleurs, Markus et Nurius (1986) proposent la théorie des *possible selves* (PSs), qui se greffe aux différentes conceptualisations de connaissance de soi. Ces auteurs décrivent leur théorie de la façon suivante :

« Possible selves derive from representations of the self in the past and they include representations of the self in the future. They are different and separable from the current or *now* selves, yet are intimately connected to them. Possible future selves, for example are not just *any* set of imagined roles or states of being. Instead they represent specific, individually significant hopes, fears, and fantasies » (Markus & Nurius, 1986).

La théorie des *possible selves* lie l'identité du passé, du présent et du futur : ce que l'individu a été, ce qu'il est et ce qu'il souhaite devenir. Les *PSs* seraient personnalisés et sociaux en ce sens qu'ils proviennent des pensées et sentiments de l'individu, mais aussi de leur contexte historique et de leur milieu socioculturel. Les *PSs* se forment également par les modèles, images et symboles qui émanent des médias (Markus & Nurius, 1986). Ces médias peuvent inclure non seulement les médias sociaux ou les programmes télévisés, mais aussi les livres et les histoires. Ces produits culturels pourraient exposer l'apprenant à des personnages auxquels il s'identifie ou des personnages qui possèdent certaines caractéristiques que l'élève souhaiterait avoir.

Dans leur ouvrage, Propp et Pirkova-Jakobson (2015) identifient sept personnages types présents dans les histoires folkloriques. Tous ont un rôle précis. Les personnages types, leur rôle, leurs caractéristiques générales et des exemples se retrouvent dans le Tableau 3 à la page suivante.

Les ouvrages littéraires traitent souvent de la formation de l'identité d'un ou de plusieurs personnages de l'histoire, que la lutte identitaire soit à l'intérieur de l'individu-même ou de l'individu envers un groupe sociétal (conformité, attentes, règles, etc.) (Culler, 1997). Selon Culler (1997), l'identité est plus qu'un thème en littérature. En fait, l'identité des personnages joue un rôle important dans la construction de l'identité du lecteur. Toujours selon cet auteur, la littérature encouragerait le développement de l'identité chez les lecteurs à travers les personnages et leurs points de vue.

Tableau 3

Les sept personnages types selon Propp et Pirkova-Jakobson (2015)			
Personnage	Rôle	Caractéristiques générales	Exemples
Le héros-chercheur	Rétablit l'ordre Sauve la princesse	Fort Beau Courageux	Un soldat
Le héros-victime	Résout lui-même (ou elle-même) son problème	Fort Beau Courageux	Des enfants
Le malfaiteur	Cause des problèmes Dérange la paix	Vilain Laid Menteur Tricheur	Sorcier, sorcière
L'expéditeur	Demande l'aide du héros	Âgé Riche	Roi
La princesse	Victime A besoin d'être sauvée	Belle Naïve Jeune	Jeune femme Fille d'un roi
L'aidant	Aide le héros	Peut être un objet ou une personne	Baguette magique Amulette
Le faux héros	S'attribue les mérites du héros	Jaloux	« Ami » du héros
Le mentor	Conseille le héros Rencontré accidentellement	Personne plus âgée Sage	Une vieille dame rencontrée dans une forêt

Roy (2008) avance que l'identification au personnage est souvent « une condition d'adhésion au contenu [...] » et que plusieurs lecteurs s'imaginent être « avec ou aux côtés des personnages ». Cette enquête témoigne également que le lecteur se voit parfois dans l'univers de l'histoire, mais avec sa propre réalité, ses propres repères et ses propres expériences. L'expérience du lecteur, lorsqu'il s'investit dans un texte, pourrait être comparable à une expérience cinématique. Selon Smith (1995), lors de l'expérience cinématique, le spectateur vit un processus appelé *recognition, alignment, and allegiance* (reconnaissance, alignement et allégeance [traduction libre]). Le processus de

reconnaissance se fait automatiquement et instinctivement, selon les expériences de vie passées du lecteur. Lors du processus de reconnaissance, le spectateur (dans ce cas-ci, le lecteur) reconnaît les personnages de l'histoire et les associe à des personnages type de Propp et Pirkova-Jakobson (voir Tableau 3, p. 30). Ensuite, le spectateur/lecteur s'aligne sur un personnage de l'histoire. De ce fait, le lecteur vivra l'histoire — en partie ou en totalité — à travers le personnage avec lequel il s'est aligné. Par exemple, le lecteur peut reconnaître un des personnages d'une histoire comme étant le héros mais s'aligner avec le malfaiteur. L'allégeance à un personnage renvoie à la relation (imaginaire) entre le lecteur et un personnage de l'histoire selon la valeur que le lecteur lui accorde (Smith, 1995). L'étudiant-lecteur réagira à l'histoire à sa manière, avec sa personnalité, ses expériences, ce qu'il est et ce qu'il souhaiterait devenir.

Selon Nelmes (2012) la personnalité de l'individu serait composée de quatre *moi* séparés :

- le *moi* social, qui s'intègre dans la société avec les idéologies sociales (qui nous sommes dans la société) ;
- le *moi* culturel, qui possède ses propres références culturelles (films, images, bruits, etc.), éducation, connaissances, expériences, voyages, etc. ;
- le *moi* privé, qui possède ses propres souvenirs et expériences et pour qui l'histoire pourrait avoir une signification plus personnelle (qui nous sommes en privé) ;
- le *moi* désirant, qui est interpellé de manière plus consciente et inconsciente, de manière plus profonde que l'histoire en elle-même (le *ça*, désirs inavoués, impulsivité, etc.). [traduction libre] (p. 162)

Les quatre *moi* faisant déjà partie de l'identité de l'étudiant, il serait possible que chacun de ces *moi* soit interpellé au fur et à mesure que l'étudiant s'investit dans l'histoire. Ceci construit également la relation du lecteur avec l'histoire lue.

La relation qu'un lecteur construit et entretient avec un texte semble plutôt complexe. Selon Nelmes (2012), l'auteur produit, mais un texte n'existe que s'il est lu. En ce sens, le lecteur devient un acteur important puisqu'en lisant le texte et en l'interprétant le lecteur devient également en quelque sorte créateur. Chaque étudiant lit le texte selon ses quatre *moi*, ce qui le prédisposera à interpréter ledit texte à sa propre façon. Le *moi* social, le *moi* culturel, le *moi* privé et le *moi* désirant auront l'effet de nuancer chaque histoire lue et chaque élément qu'elle possède (personnages, lieux, période temporelle, etc.) conjointement avec les *possible selves* de Markus et Nurius (1986).

Roy (2008) affirme que « la métalepse⁸ de l'auteur pourrait avoir son équivalent au moment de la lecture » (p. 26). Ainsi, alors que le monde imaginaire ou réel de l'auteur s'infiltré dans le texte qu'il écrit, la réalité du lecteur s'infiltré dans le monde fictif de l'histoire qu'il lit. Pour le lecteur, la lecture serait tout d'abord « une expérience intime nourrie de souvenirs, de sensations et d'émotions » (Roy, 2008). Ce processus serait en quelque sorte un « processus d'interprétation » et l'imaginaire du lecteur lui permettrait ainsi d'accéder à l'univers fictif de l'histoire (Roy, 2008). Le lecteur entre dans ce monde fictif avec sa propre encyclopédie de perceptions, de souvenirs, d'émotions etc. Le lecteur se développe, en quelque sorte, son propre *fictionnaire*⁹. Les notions de lexique et de genre littéraire sont outrepassées et les expériences, les fantasmes et les perceptions du lecteur peuvent y prendre place aux côtés de certains éléments de fiction tels que les vampires,

⁸ Figure de style qui consiste à substituer la cause par la conséquence. Dans ce cas-ci, la réalité est substituée par l'imaginaire.

⁹ Notion d'Alain Finkielkraut (1981), *Petit fictionnaire illustré*. Un dictionnaire de termes et définitions reliés à la littérature.

les sorcières, les anges, les fées, entre autres (Roy, 2008). Le *fictionnaire*, inclut non seulement les êtres fantastiques, mais aussi les langues, les stéréotypes, les scènes, les lieux, ainsi que d'autres termes faisant partie du langage fictionnel. Tout cela peut interpeler le lecteur et influencer le degré de motivation à lire le texte proposé et à en continuer la lecture. À cet égard, l'apprenant cégéprien d'ALS pourrait se sentir interpellé par une histoire folklorique, et ce, sur plusieurs plans : émotionnel, cognitif, identitaire, etc. Cette interpellation pourrait certainement influencer le degré de motivation envers la lecture d'un texte. Dans ce cas, il y a une répercussion directe sur la tâche à accomplir : l'interpellation mène à un degré de motivation plus élevé, ce qui mène à l'accomplissement de la tâche proposée.

2.6 Objectifs opératoires

Pour que l'apprentissage en L2 ait lieu par l'intermédiaire de la lecture de textes en L2, il faut proposer des activités de lecture susceptibles de stimuler l'intérêt des étudiants afin de maintenir leur motivation à accomplir la tâche de lecture proposée. Les perceptions de pertinence, de réalisabilité et de contrôlabilité de l'étudiant doivent être prises en considération. L'identité littéraire se développe au fur et à mesure que l'étudiant découvre de nouveaux genres de textes. Non seulement les sentiments d'efficacité et d'accomplissement contribueront à l'apprentissage, mais ils contribueront aussi à augmenter le degré de motivation de l'étudiant lorsqu'une tâche similaire lui sera proposée. La figure 2 à la page suivante affiche le processus d'intérêt, de motivation, d'identification littéraire et d'apprentissage en L2.

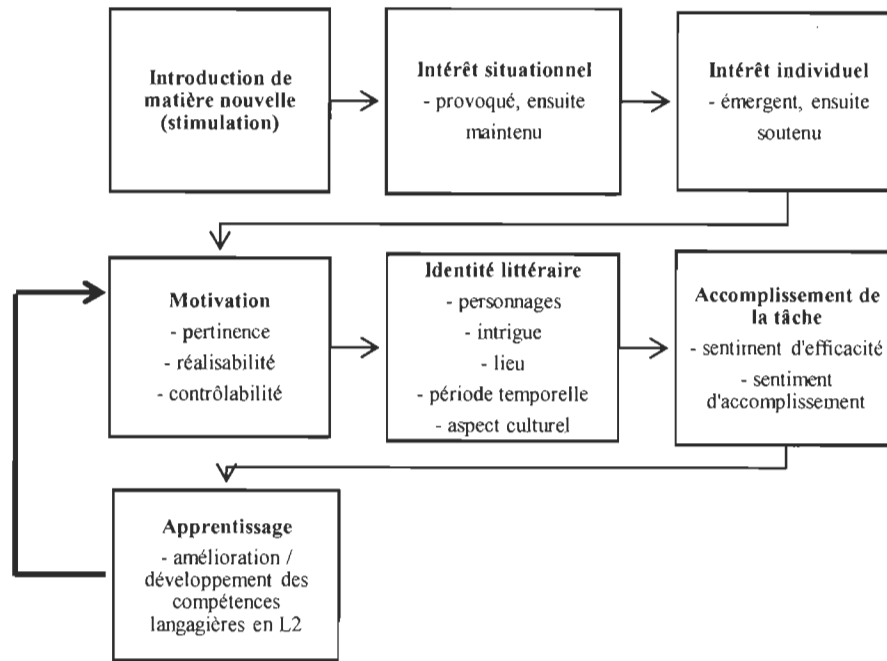


Figure 4. Processus d'intérêt, de motivation, d'identification littéraire et d'apprentissage en L2.

Les histoires du genre folklorique, qui incluent les contes de fées, les fables, les mythes, les histoires invraisemblables ainsi que les légendes, sont un outil intéressant pour les enseignants de L2. Ces histoires permettent aux étudiants-lecteurs de découvrir un genre littéraire qu'ils connaissent peu ou pas, de plonger dans un monde imaginaire et de former leur identité littéraire tout en développant leurs compétences langagières en L2.

En lien avec la question de recherche, la chercheure tentera :

- 1) d'identifier le degré de motivation des étudiants cégépiens envers la lecture en L2 ;
- 2) d'identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cégépien d'ALS ;
- 3) de comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue.

Chapitre 3

Méthodologie

À nouveau, cette recherche vise à répondre à la question *Quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants d'ALS ?*

À cette fin, ce chapitre présente la méthode de recherche utilisée pour vérifier quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants de l'ALS. Nous discuterons du type de recherche ainsi que des différentes composantes de la recherche telles que l'échantillon, la méthode de collecte de données, les outils de collecte, le déroulement, l'analyse, ainsi que le traitement de données.

3.1 Type de recherche

Ce travail de recherche s'inspire d'une approche mixte comportant à la fois un volet quasi expérimental avec une méthodologie quantitative et un volet descriptif avec une méthodologie qualitative. Selon Fortin et Gagnon (2016), une recherche est quasi expérimentale lorsqu'il n'y a pas de groupe témoin ou « qu'il manque la répartition aléatoire des sujets » (p. 33), ce qui est le cas dans le présent travail. La combinaison des deux méthodologies (qualitative et quantitative) permet à la chercheuse d'obtenir non seulement des données chiffrées permettant de quantifier les résultats, mais aussi des données non chiffrées permettant d'obtenir des descriptions, des précisions et des justifications de la part des participants. Cela permet de dresser un portrait de la clientèle

visée. Selon Fortin et Gagnon (2016) : « Les devis d'études descriptives visent à obtenir des informations précises sur les caractéristiques, les comportements ou les conditions de personnes, de groupes ou de populations de manière à dresser un portrait juste de la situation » (p. 208).

La méthodologie quantitative employée permet non seulement d'obtenir des données d'ordre sociodémographiques, mais aussi d'identifier combien d'étudiants préfèrent quel type d'histoire (conte de fée, mythe, légende, histoire invraisemblable, ou fable). La méthodologie qualitative employée permet aux participants d'expliquer leurs choix. Il s'agit d'un devis avant - après à group unique. Le but de l'administration d'un premier et d'un deuxième questionnaire est de vérifier s'il y avait des changements observables sur le plan des éléments attractifs au début de la session et à la fin de la session chez les participants en tant qu'individu et en tant que groupe.

En lien avec le présent travail, l'utilisation d'une approche mixte permettra à la chercheuse de mesurer différents degrés et d'apporter des explications concrètes concernant les intérêts et les différents degrés de motivation des répondants. Certaines données présentées dans ce travail sont des données statistiques codifiées. Ces statistiques permettent d'identifier quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants de l'ALS. D'autres données fournies par les participants sont de nature qualitative. La nature même de ce type de données permet une meilleure compréhension de la population ciblée. Aussi, les données qualitatives obtenues complètent les données de nature quantitative en ce sens qu'elles peuvent fournir des précisions et des explications quant aux réponses obtenues.

3.2 Échantillonnage

Les participants à l'étude sont des apprenants d'ALS de niveau collégial, en formation technique. L'échantillon en est un de convenance puisqu'il s'agit des étudiants de la chercheuse, qui veut trouver des moyens et des stratégies pour augmenter leur motivation à lire en L2 et à s'engager plus concrètement dans leur apprentissage de l'ALS. La participation à la présente recherche s'est faite sur une base volontaire. Aucune compensation (monétaire ou autre) n'a été offerte aux participants.

Le groupe d'étudiants visé ($N = 36$) est hétérogène. Les individus proviennent de milieux et de contextes sociaux différents. Certains étudiants sont très jeunes en âge (18 ans) tandis que d'autres, âgés dans la trentaine, possèdent plus d'expérience de vie. De plus, les habiletés en anglais (incluant l'expression orale, la compréhension de textes écrits, la compréhension de textes oraux et la production écrite) des étudiants sont variées : 31 % ont beaucoup de facilité en anglais, 64 % ont moyennement de facilité en anglais, tandis que 6 % éprouvent des difficultés. Sur le plan de la lecture, il a été remarqué que 39 % des participants ont obtenu des résultats de 90 % et plus sur des tests de compréhension de textes écrits et que 19 % ont obtenu des résultats de 70 % et moins sur les mêmes tests de compréhension de textes écrits au cours de la session d'hiver 2017, c'est-à-dire celle pendant laquelle se déroule l'expérimentation. Parmi ces participants, 33 % ont aussi des difficultés d'apprentissage remontant au primaire ou au secondaire et doivent avoir recours à certaines mesures adaptées pour faire leurs examens. Ces mesures peuvent inclure : le recours au dictionnaire électronique (de marque Lexibook ou autre), du temps supplémentaire (habituellement 1/3 de plus que les étudiants n'ayant pas de

mesures adaptées), l'utilisation d'un ordinateur portable doté de logiciels tels que Word Q, Antidote, etc.

3.3 Collecte de données

Le degré de motivation envers la lecture, les éléments attrayants pour l'étudiant cégepien apprenant de l'ALS, ainsi que le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue (conte de fées, mythe, légende, histoire invraisemblable et fable) ont été mesurés à deux reprises (t1 et t2), soit à la semaine 8 (à la deuxième période) et à la semaine 13 (à la deuxième période) afin de voir s'il y avait un changement chez l'étudiant et dans le groupe en général après quelques semaines de lecture d'histoires folkloriques. Pour les besoins de cette recherche, il importait de connaître les goûts et les préférences des participants au début et à la fin de la session et après avoir lu au moins un texte de chaque type d'histoire folklorique : une fable, une histoire invraisemblable, une légende, un conte de fées et un mythe.

Enfin, certaines mesures ont été prises afin de préserver l'anonymat des participants. Tout d'abord, pour des raisons d'éthique en recherche, la chercheuse a expliqué la recherche, les buts de celle-ci ainsi que les principes de consentement et de liberté à participer à la recherche, ainsi que le questionnaire en tant que tel avant d'administrer le premier questionnaire aux étudiants. Ensuite, des formulaires de consentement de participation ont été distribués à tous. Une enveloppe a été déposée sur un bureau non occupé au fond de la salle de classe à la fin de la deuxième période. La chercheuse sortait de la salle pendant quelques minutes afin de laisser le temps aux

étudiants qui voulaient participer de remplir le formulaire de consentement. Tous les étudiants étaient priés de déposer leur formulaire dans l'enveloppe, qu'il soit complété ou non.

3.4 Instrument de collecte de données

Comme il existe plusieurs instruments de mesure, il revient au chercheur à choisir celui ou ceux qui conviendront le mieux à la recherche selon le type de recherche envisagé. Ce choix est basé sur le « niveau de recherche, le type de phénomène à l'étude et les instruments disponibles » (Fortin & Gagnon, 2016, p. 315).

Pour la chercheuse, le questionnaire représente une méthode simple, efficace, économique en temps et pouvant relever des comportements et des éléments de motivation précis ainsi que relever des informations précises directement liées au but de la recherche. D'ailleurs, selon Thouin (2014) : « le questionnaire est un instrument souvent utilisé dans le cadre d'une enquête, qui vise à connaître les comportements, les opinions ou les attitudes des sujets » (p. 136).

D'autre part, Angers (2009) affirme que « le questionnaire permet de se renseigner sur de nombreux aspects de la vie d'une large population ». Le questionnaire est un moyen d'investigation couramment utilisé à cause de ses usages multiples (Angers, 2009). D'ailleurs, c'est un outil de cueillette de données flexible sur le plan de la structuration et la construction (Fortin & Gagnon, 2016).

3.4.1 Le questionnaire

Recourir au questionnaire nous permettra d'y insérer des questions ouvertes et fermées permettant de recueillir beaucoup d'information comme les perceptions, les préférences, les degrés de motivation ainsi que les éléments des histoires folkloriques jugés attractifs pour les participants. En outre, les participants pourront y justifier ou expliquer leurs réponses. Pour les besoins de la recherche, un questionnaire unique a été construit. Cet outil se compose de questions découlant de la question de recherche et des objectifs de la présente recherche. Chaque question a été formulée en tenant compte de ceux-ci. Les deux questionnaires utilisés pour recueillir les données se retrouvent en annexe (Appendice A et Appendice B).

Le premier questionnaire utilisé (t1) à la semaine 8 comprend quatre questions sociodémographiques (groupe d'âge, sexe, programme d'études). Ensuite, le participant poursuit avec la question 1 et indique son degré de motivation avant la lecture d'une histoire folklorique sur une échelle de Likert en 5 points. La question 2 invite le participant à justifier sa réponse. À la question 3, le participant indique son degré d'appréciation de l'histoire lue sur une échelle de Likert en 5 points. La question 4 invite à nouveau le participant à justifier sa réponse. À la question 5, le participant doit spécifier les éléments qu'il a trouvés attractifs dans le texte (soit le personnage principal, l'intrigue, l'époque, le lieu, l'élément culturel ou un autre personnage de l'histoire) sur une échelle de Likert en 5 points. Un espace a également été prévu pour le participant qui souhaiterait ajouter un autre élément attractif qui n'est pas indiqué sur le questionnaire. Toutefois, il n'est pas invité à expliquer son choix. À la question 6, le participant indique à quel personnage de

l'histoire il s'identifie le plus. À la question 7, il doit expliquer la raison à la source de son choix. À la question 8, le participant indique quelle histoire folklorique il préfère lire de manière générale : fable, conte de fées, légende, mythe, histoire invraisemblable ou autre. La question 9 traite à nouveau du degré de motivation ressenti par le participant. Cette fois-ci, le participant indique sur une échelle de Likert en 5 points son degré de motivation lorsqu'on lui propose de lire une fable, un conte de fées, une légende, un mythe et une histoire invraisemblable. À la question 10 (question finale du premier questionnaire), le participant indique le temps consacré à la lecture du texte.

Le deuxième questionnaire (t2) est utilisé à la semaine 13. Il comprend les mêmes questions que le premier sauf pour trois questions additionnelles ajoutées à la fin qui portent sur l'appréciation de l'utilisation de la lecture dans le cours d'ALS. Ces trois questions additionnelles invitent les participants à faire part de leurs commentaires généraux par rapport au cours d'anglais basé sur la lecture. Ces questions s'avéraient importantes pour la chercheuse puisque les participants sont également ses étudiants. En effet, l'enseignante-chercheuse veut trouver des moyens et des stratégies pour augmenter le degré de motivation de ses étudiants à lire davantage en L2. Étant donné que la perception de l'étudiant envers l'activité pédagogique proposée influence son comportement (Viau, 2000), il importe pour la chercheuse de connaître le degré de motivation de ses étudiants envers la lecture et envers un cours d'anglais axé sur cette activité.

L'emploi de l'échelle de Likert dans les deux questionnaires utilisés permet à la chercheuse de mesurer les intérêts, les préférences et les degrés de motivation des

participants. Chaque échelle utilisée comporte un énoncé relié à la question et aux objectifs de recherche, une série de chiffres indiquant des degrés sur l'échelle et des mots d'ancrage qui définissent les degrés (Fortin & Gagnon, 2016).

Selon Fortin et Gagnon (2016), il n'y a pas de règle d'or concernant le nombre de degrés ou de catégories devant être utilisé dans une échelle de type Likert. L'échelle de Likert en cinq points (1 = beaucoup à 5 = pas du tout) a été retenue afin de mesurer les réponses des participants pour Q1 (degré de motivation avant la lecture d'une histoire folklorique), Q3 (degré de motivation après la lecture d'une histoire folklorique) et Q5 (élément attractif du texte). Pour Q9, qui traite du degré de motivation par rapport à chaque type d'histoire folklorique, l'échelle s'étale de 1 = très élevé à 5 = aucun. Pour toutes les questions utilisant l'échelle Likert, le participant devait indiquer son choix en entourant le degré qui correspondait à sa réponse.

Les Q2, Q4, Q6, Q7 et Q10 du premier questionnaire ainsi que les Q2, Q4, Q6, Q7, Q10, Q12 et Q13 sont des questions ouvertes de nature qualitative visant à obtenir des descriptions ou un portrait plus précis sur les intérêts et motivations des participants. L'importance de ce type de question est capitale puisque les réponses obtenues explicitent les réponses quantitatives et qu'elles peuvent même offrir des informations supplémentaires à la chercheuse quant aux raisons à la source des réponses des participants

quant au personnage auquel les participants s'identifient, au temps accordé à la lecture du texte ainsi qu'à leur appréciation générale d'un cours d'ALS basé sur la lecture.

3.4.2 Construction de l'instrument de mesure

Selon Angers (2009), plus le questionnaire est court, plus le participant sera coopératif. Donc un questionnaire plutôt long aurait tendance à décourager le participant. À cet effet, la chercheuse s'est limitée à 10 questions pour le premier questionnaire (excluant les informations sociodémographiques) et à 13 questions pour le deuxième questionnaire (excluant les informations sociodémographiques).

La chercheuse s'est également assuré que :

- le sujet de la recherche était bien identifié sur le questionnaire ;
- les différentes sections du questionnaire étaient bien identifiées ;
- les questions étaient claires ;
- le questionnaire avait une apparence aérée (espacement entre les questions) ;
- les questions bien identifiées ;
- l'endroit pour répondre était bien identifié.

La chercheuse s'est également assurée que les questions soient présentées dans un ordre logique (par exemple, la question sur le degré de motivation avant la lecture était placée avant la question sur l'appréciation du texte). La chercheuse s'est assurée que chaque question :

- était rédigée dans la langue maternelle des participants (français) ;
- correspondait à une idée seulement ;
- était construite avec des mots simples, clairs et compréhensibles ;
- correspondait à la question de recherche et aux objectifs de recherche.

Ensuite, la chercheuse a consulté ses directrices de mémoire afin de vérifier les qualités de chaque questionnaire avant de les administrer aux participants. Le Tableau 4 qui suit présente les questions, les énoncés, ainsi que les objectifs opératoires correspondant à chacune.

Tableau 4

Questions et objectifs de recherche (t1 et t2)		
Question	Énoncé	Objectif opératoires
1	Au départ, vous vous êtes senti(e) motivé(e) à lire l'histoire proposée ?	Identifier le degré de motivation envers la lecture en L2.
2	Pourquoi ?	Identifier le degré de motivation envers la lecture en L2.
3	Après avoir terminé la lecture, avez-vous apprécié l'histoire ?	Identifier le degré de motivation envers la lecture en L2.
4	Pourquoi ?	Identifier le degré de motivation envers la lecture en L2.
5	Qu'est-ce qui vous attire le plus dans cette histoire ?	Identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cégepien.
6	À quel personnage vous identifiez-vous le plus ?	Identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cégepien.
7	Pourquoi ?	Identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cégepien.
8	De manière générale, quel type d'histoire préférez-vous lire ?	Comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue.
9	Quel est votre degré de motivation lorsqu'on vous propose une des histoires suivantes ? ¹⁰	Comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue.
10	Combien de temps avez-vous pris pour lire le texte ?	Aucun. Interrogations de l'enseignante-chercheuse.
11	Le cours d'anglais mettait l'accent sur la lecture. Avez-vous apprécié ?	Aucun. Interrogations de l'enseignante-chercheuse par rapport à l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture.
12	Pourquoi ?	Aucun. Interrogations de l'enseignante-chercheuse par rapport à l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture.
13	Si vous avez des commentaires, veuillez les ajouter ici.	Aucun. Interrogations de l'enseignante-chercheuse par rapport à l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture.

¹⁰ Les participants devaient indiquer leur degré de motivation pour chaque type d'histoire folklorique lue : conte de fées, fable, légende, mythe et histoire invraisemblable.

La question 10 du premier questionnaire ainsi que les Q11, Q12 et Q13 du deuxième questionnaire ne correspondent pas directement aux objectifs opératoires de la recherche, mais plutôt à des interrogations de l'enseignante-chercheure par rapport à l'appréciation d'un cours d'anglais axé sur la lecture. Les informations dévoilées par les Q10, Q11, Q12 et Q13 peuvent fournir des pistes de réflexion pour l'enseignante-chercheure lors de la sélection de textes pour les étudiants. La Q10 est un élément qualitatif du questionnaire permettant à l'enseignante-chercheure de tenter de faire un lien entre le temps passé à lire un texte et le degré d'intérêt et de motivation exprimé par les participants. La Q11 (se répondant par oui ou non) est un élément quantitatif permettant de déterminer si les participants ont apprécié un cours d'ALS basé sur la lecture. La Q12 invite les participants à expliquer la réponse indiquée à la Q11. Les informations obtenues de ces deux questions pourraient permettre à l'enseignante-chercheure de faire un lien entre l'intérêt et la motivation des étudiants pour la lecture et un cours d'ALS basé sur cette activité. La Q13 invite les participants à faire part de tout commentaire additionnel qu'ils jugent pertinent à la recherche ou bien au cours d'ALS.

3.5 Déroulement

Tout d'abord, le sujet du folklore est abordé de manière générale en classe, lors du cours d'ALS, quelques semaines avant l'administration du premier questionnaire. Par exemple, l'enseignante écrit le mot *folklore* sur le tableau et demande aux étudiants de dire le premier mot qui leur vient à l'esprit. Les termes exprimés par les étudiants sont écrits au tableau par l'enseignante.

La figure 5 ci-dessous montre le résultat obtenu au tableau lors de cette activité faite en classe avec les étudiants cégépiens, apprenants de l'ALS.

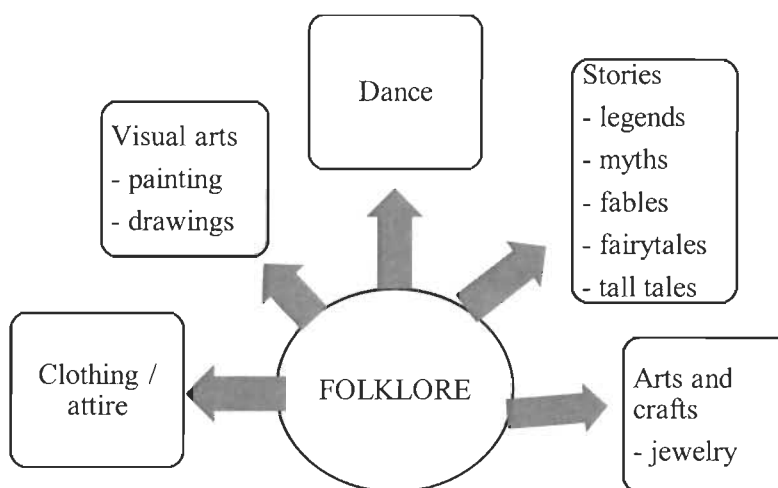


Figure 5. Reproduction de l'activité de groupe avant la lecture d'histoires folkloriques.¹¹

L'enseignante isole ensuite la catégorie *Stories* (histoires) et guide les étudiants vers les différentes histoires qui existent en folklore. Afin de les guider, l'enseignante tente de susciter des réponses en expliquant les origines du mot *folklore* et en posant des questions au groupe du genre : *Quel genre d'histoire provient du peuple ? Que contiennent ces histoires ?* L'enseignante poursuit la discussion de groupe avec d'autres questions comme : *Pourquoi conte-t-on des histoires ? Quelle est leur utilité ?* Cette activité mène à une discussion de groupe qui a duré quelques minutes sur les différentes histoires déjà connues par les étudiants. Les histoires mentionnées par les étudiants sont principalement des histoires folkloriques québécoises telles que *La chasse-galerie* ou bien

¹¹ Le texte est en anglais parce que l'activité s'est déroulée en anglais dans le cadre du cours d'ALS.

La Corriveau. Par la suite, un document intitulé *Folk tales* est distribué aux étudiants. Ce document a plusieurs utilités :

1. comprendre ce qu'est une histoire folklorique ;
2. saisir l'origine souvent non traçable des histoires folkloriques ;
3. exposer les différences d'une histoire folklorique à l'autre ;
4. lire et comprendre des textes écrits ;
5. exposer les étudiants à des textes oraux et écrits authentiques en L2;
6. préparer les étudiants à l'examen final.

Le document distribué (voir Appendice C) contient des histoires folkloriques écrites ainsi que des exercices de compréhension de textes écrits. Les répondants ont l'opportunité de se familiariser avec chaque type d'histoire folklorique par le moyen du document *Folk tales*, de discussions de classe et en petits groupes, de recherches d'histoires folkloriques en vue d'une présentation sur affiche en classe et la rédaction d'un texte en fin de session. Parmi les histoires folkloriques imposées on y retrouve celles décrites au Tableau 5 à la page suivante. Les histoires imposées sont choisies aléatoirement par l'enseignante. Au début de la session, des histoires courtes avec un vocabulaire simple sont proposées aux étudiants. À mesure que la session avance, l'enseignante-chercheure propose des histoires plus longues et un peu plus complexes. De plus, les étudiants font leur propre recherche afin de choisir une histoire folklorique en L2 pour produire une présentation sur affiche devant la classe et pour faire une production écrite en fin de session. Suite à la lecture des histoires folkloriques en L2, les étudiants étaient en mesure de se prononcer sur leur degré de motivation à lire les différentes histoires folkloriques.

Tableau 5

Histoires folkloriques lues par les étudiants en L2

Histoire lue	Auteur (s)	Type	Scène	Personnages	Caractéristiques
Old Sultan	Les frères Grimm	Fable	Dehors, boisé	Sultan (chien) Le loup	Animaux qui parlent ou se comportent comme des humains Trahison Leçon
The Straw, the Coal, and the Bean	Les frères Grimm	Fable	Extérieur, boisé, champ	La fève La paille Le charbon	Objets qui parlent ou se comportent comme des humains La mort Explication Leçon
The Birth of Paul Bunyan	S.E. Schlosser	Histoire invraisemblable	Extérieur	Paul Bunyan	Exagération Humour Faits invraisemblables
Davy Crockett and the Frozen Dawn	S.E. Schlosser	Histoire invraisemblable	Extérieur	Davey Crocket	Exagération Humour Faits invraisemblables
The Red Dwarf of Detroit	S.E. Schlosser	Mythe	Extérieur	Red Dwarf (Nain Rouge) Le gouverneur Cadillac Pontiac Le général Brock Le général Hull	Créature fantastique Rattaché à des événements historiques (rébellion de Pontiac, guerre de 1812, émeute de 1967) Explique des situations malchanceuses
The Legend of the Jersey Devil	Domagoj Valjak	Légende	Extérieur	Jersey Devil	Diable Monstre Sorcière Explique comment l'équipe de hockey <i>Les Jersey Devils</i> a obtenu son nom
Rumpelstiltskin	Les frères Grimm	Conte de fées	Château	Roi, jeune femme, nain	Promesse qui doit être tenue Élément fantastique (fil d'or) Magie Tout est bien qui finit bien

Après avoir lu les histoires folkloriques, dont certaines sont obligatoires et d'autres sont choisies par les étudiants, les questionnaires sont distribués à chaque étudiant à la fin de la deuxième période. Ensuite, une enveloppe est déposée sur un bureau au fond de la classe afin que les étudiants puissent y déposer leur questionnaire eux-mêmes après l'avoir complété. Pendant que les étudiants remplissent le questionnaire, l'enseignante sort du local. Lorsque les étudiants ont terminé, ils insèrent le questionnaire – rempli ou non – dans l'enveloppe prévue à cette fin. Enfin, l'enveloppe contenant les questionnaires est récupérée par la chercheuse au début de la troisième période. Ces mêmes actions sont répétées lors de l'administration du deuxième questionnaire.

3.6 Traitement des données

Chaque questionnaire contient des données quantitatives (numériques) et des données qualitatives (catégorielles). Pour les données catégorielles, la chercheuse utilise des mots-clés apparaissant dans les réponses données et auxquels elle a attribué une valeur nominale. Le Tableau 6 à la page suivante montre le système de codage concernant les informations sociodémographiques. Ces données ont été comptabilisées afin de pouvoir faire des moyennes.

Tableau 6

Système de codification de l'information sociodémographique des participants

Information	Caractéristiques
Code participant	Trois premières lettres du nom de la mère et trois premières lettres du nom du père
Groupe d'âge	1 = 18 à 21 ans 2 = 22 à 27 ans 3 = 28 à 32 ans 4 = 33 ans et plus
Sexe	1 = Féminin 2 = Masculin
Programme d'études	1 = Techniques d'éducation spécialisée 2 = Techniques policières 3 = Techniques juridiques 4 = Autres

Les Q1 à 10 suivent la section informations sociodémographiques. Elles sont identiques sur les deux questionnaires (t1 et t2) et sont, par conséquent, codifiées de la même manière. Pour les trois questions ajoutées au deuxième questionnaire (t2) relativement au cours d'anglais axé sur la lecture. Le Tableau 17 à la p. 79, affiche les résultats obtenus. Ces commentaires serviront de piste pour l'enseignante lors de la sélection de textes et la création d'activités pédagogiques de lecture pour ses étudiants.

Les Q1 et Q2 portent sur la motivation avant la lecture de l'histoire proposée tandis que les Q3 et Q4 traitent de l'appréciation d'une histoire folklorique après l'avoir lue.

Les réponses aux questions 1 et 3 sont mesurées avec une échelle Likert en cinq points (1 = beaucoup à 5 = pas du tout) et les réponses sont codifiées ainsi :

- 1 = beaucoup ;
- 2 = suffisamment ;
- 3 = moyennement ;
- 4 = peu ;
- 5 = pas du tout.

Les réponses aux questions 2 et 4 sont de nature qualitative. Elles sont codifiées à l'aide de mots-clés qui émergent des réponses des participants ; une valeur nominale leur est attribuée. La codification est faite ainsi :

- 1 = aime le genre folklorique ;
- 2 = intéressant/nouveau ;
- 3 = difficultés rencontrées ;
- 4 = inintéressant ;
- 5 = n'aime pas lire.

La question 5 porte sur les éléments attrayants d'un texte. Cette question comporte sept sous-questions (A à G). Les réponses à ces sous-questions sont mesurées avec une échelle Likert en cinq points (1 = beaucoup à 5 = pas du tout). Les réponses obtenues sont codifiées ainsi :

- 1 = beaucoup ;
- 2 = suffisamment ;
- 3 = moyennement ;
- 4 = peu ;
- 5 = pas du tout.

La sous-question G (autres) est incluse dans les questionnaires 1 et 2 afin de ne pas exclure la possibilité qu'un autre élément non mentionné puisse être attrayant pour un participant. Dans un tel cas, les participants devaient inscrire cet autre élément. La valeur nominale 6 a été utilisée pour toute réponse à la sous-question G.

Pour la Q6, les participants doivent indiquer le personnage auquel ils s'identifient le plus. À la Q7, les participants doivent expliquer la raison pour laquelle ils s'identifient au personnage indiqué. Les réponses qui découlent de Q6 et de Q7 sont de nature qualitative. Pour la Q6, le codage des réponses obtenues se fait selon les sept personnages types de Propp et Pirkov-Jakobson (2015) (voir Tableau 7 ci-dessous). Le code 9 est ajouté pour comptabiliser les réponses qui pourraient se situer à l'extérieur de la grille de Propp et Pirkova-Jakobson (2015).

Tableau 7

Codification des sept personnages types selon Propp et Pirkova-Jakobson (2015)

Code attribué	Personnage	Rôle	Caractéristiques générales	Exemples
1	Le héros-chercheur	Rétablit l'ordre Sauve la princesse	Fort Beau Courageux	Un soldat
2	Le héros victime	Résout lui-même (ou elle-même) son problème	Fort Beau Courageux	Des enfants
3	Le malfaiteur	Cause des problèmes Dérange la paix	Vilain Laid Menteur Tricheur	Sorcier, sorcière
4	L'expéditeur	Demande l'aide du héros	Âgé Riche	Roi
5	La princesse	Victime A besoin d'être sauvée	Belle Naïve Jeune	Jeune femme Fille d'un roi
6	L'aidant	Aide le héros	Peut être un objet ou une personne	Baguette magique Amulette
7	Le faux-héros	S'attribue les mérites du héros	Jaloux	« Ami » du héros
8	Le mentor	Conseille le héros Rencontré accidentellement	Personne plus âgée Sage	Une vieille dame rencontrée dans une forêt

La codification pour la Q7 est faite à l'aide de mots-clés émergents des réponses obtenues des participants et auxquels une valeur nominale a été attribuée. La codification est faite ainsi :

- 1 = personnage héroïque ;
- 2 = personnage courageux ;
- 3 = empathie ressentie pour le personnage ;
- 4 = personnage persévérant(e) ;
- 5 = personnage malicieux ;
- 6 = admiration pour le personnage/souhaiterait être comme lui ou elle ;
- 7 = autre/pas de réponse.

Une valeur nominale a été attribuée aux réponses de la question 8 qui se lisait comme suit : *De manière générale, quel type d'histoire préférez-vous lire ?* Les participants doivent choisir parmi les types d'histoires folkloriques suivants : fable, légende, conte de fées, histoire invraisemblable, mythe ou autre. Le participant qui répond « autre » est invité à préciser le type d'histoire qu'il préfère lire.

La Q9 porte sur la motivation après avoir lu plusieurs types d'histoires folkloriques et se lisait ainsi : *Quel est votre degré de motivation lorsqu'on vous propose une des histoires suivantes ?* Les participants doivent choisir entre les histoires folkloriques suivantes :

- A) Fable
- B) Conte de fées
- C) Légende
- D) Mythe
- E) Histoire invraisemblable

Le degré de motivation est mesuré avec une échelle Likert en cinq points (1 = très élevé à 5 = aucun) pour chaque type d'histoire. Par exemple, le participant doit indiquer

son degré de motivation sur une échelle Likert en cinq points lorsqu'il doit lire une fable, une légende et ainsi de suite. Le but de poser la Q9 en deux temps (t1 et t2) est qu'après avoir lu des histoires folkloriques de différents types, il est possible que le participant lise une histoire qui l'interpelle vraiment ou encore qu'il découvre un type d'histoire folklorique au t1 qu'il ne connaissait pas avant et qu'il a appris à l'apprécier graduellement. Une autre possibilité est qu'après avoir lu au moins une histoire folklorique appartenant à chaque type (fable, conte de fées, légende, mythe et histoire invraisemblable) le participant ait développé une préférence pour un type d'histoire folklorique en particulier (par exemple, les légendes) tout en en détestant un autre (par exemple, les fables).

La Q10 (t1 et t2) invite les participants à indiquer le temps pris pour la lecture. Le temps indiqué est codifié ainsi :

- 1 = 0 à 30 minutes
- 2 = 31 à 60 minutes
- 3 = 61 à 90 minutes
- 4 = plus de 90 minutes
- 5 = pas de réponse.

La Q11 apparaît sur le deuxième questionnaire seulement (t2). Elle se lit comme suit : *Le cours d'anglais mettait l'accent sur la lecture. Avez-vous apprécié ?* Les participants doivent répondre par *oui* ou par *non*. Cette dernière question fait appel à une réponse quantifiable (1 = oui et 2 = non). Le but de cette question est d'informer l'enseignante-chercheure quant à l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture ce qui peut être utile pour la planification du cours et pour la sélection de matériel pédagogique pour les prochaines sessions.

À la question 12, les participants doivent justifier la réponse fournie à la question 11. La codification des réponses obtenues se fait à l'aide de mots-clés qui émergent des réponses fournies par les participants. La codification est faite ainsi :

- 1 = permet de se pratiquer ;
- 2 = permet de s'améliorer ;
- 3 = favorise l'apprentissage ;
- 4 = aime lire ;
- 5 = n'aime pas lire ;
- 6 = trop difficile.

À la question 13, les participants sont invités à ajouter tout autre commentaire qu'ils jugent pertinent. La codification des réponses obtenues se fait à l'aide de mots-clés qui émergent des réponses obtenues des participants. Cette codification est faite ainsi :

- 1 = a aimé le cours ;
- 2 = favorise l'apprentissage ;
- 3 = choisir un autre thème (pas d'histoires folkloriques).

3.7 Analyse des données

Les données provenant des deux questionnaires (t1 et t2) permettent de faire une analyse de type quantitative et une analyse de type qualitative. Les données qualitatives et quantitatives sont compilées dans une base de données (Excel). La question de recherche ainsi que les objectifs opératoires énoncés à la fin du chapitre 2 servent à déterminer le type de test statistique choisi pour analyser chaque question. L'analyse des données numériques et ordinales est décrite dans les sections qui suivent.

3.7.1 Analyse des données sociodémographiques

Les variables sociodémographiques correspondent aux données numériques. Il s'agit : du groupe d'âge, du programme d'études, du sexe et du temps consacré à la lecture des textes. Ces données sont analysées à l'aide du logiciel Excel. Un code numérique est attribué à chaque réponse obtenue. Les données ont été comptabilisées afin de faire des moyennes selon le nombre total de participants.

La codification relative au groupe d'âge est faite ainsi :

- 1 = 18 – 21 ans ;
- 2 = 22 – 27 ans ;
- 3 = 28 – 32 ans ;
- 4 = 33 ans et plus.

La codification relative au sexe est fait ainsi :

- 1 = féminin ;
- 2 = masculin.

La codification relative au programme d'études est faite ainsi :

- 1 = Techniques d'éducation spécialisée ;
- 2 = Techniques policières ;
- 3 = Techniques juridiques.

La codification relative au temps consacré à la lecture d'un texte folklorique est faite ainsi :

- 1 = 0 – 30 minutes;
- 2 = 31 – 60 minutes;
- 3 = 61 – 90 minutes;
- 4 = plus de 90 minutes.

3.7.2 Analyse des données ordinales

L'analyse des questions utilisant une échelle Likert en cinq points (questions 1, 3 et 5) est effectuée à l'aide du logiciel Excel. À nouveau, les valeurs établies sont les suivantes : 1 = beaucoup, 2 = suffisamment, 3 = moyennement, 4 = peu et 5 = pas du tout. La fréquence de chaque valeur a été comptabilisée pour ensuite faire une moyenne.

L'analyse des questions ouvertes nécessitant une explication de la part du participant s'effectue aussi à l'aide du logiciel Excel. Une analyse quantitative est faite en attribuant des codes correspondant à des commentaires récurrents lors du traitement des données. Par exemple, la Q2 des questionnaires 1 et 2 invite le participant à expliquer le degré de motivation ressenti vis-à-vis la lecture de l'histoire proposée. Les codes sont attribués selon les réponses les plus récurrentes : 1 = aime le genre folklorique, 2 = intéressant/nouveau, 3 = semble difficile, 4 = inintéressant et 5 = n'aime pas lire. Toutes les données recueillies sont regroupées selon la variable à laquelle ces données appartiennent (par exemple : la motivation, les éléments attractifs, etc.) de façon à offrir un portrait clair des résultats obtenus. Ces résultats sont révélés dans le chapitre suivant.

Chapitre 4

Résultats

Ce chapitre présente les résultats obtenus lors de la recherche effectuée à partir des questionnaires administrés. À nouveau, l'objectif général de la présente recherche est d'identifier quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants de l'ALS. Seront tout d'abord présentés les informations sociodémographiques des participants, suivies du degré de motivation des étudiants cégépiens, apprenants d'ALS à lire une histoire folklorique en L2 avant la lecture et l'appréciation des histoires folkloriques lues après la lecture de celles-ci. Les raisons justifiant les réponses des participants sont également présentées en appui. De plus, les éléments qui attirent les étudiants ainsi que le type de personnage auquel les étudiants s'identifient seront présentés. Le type d'histoire folklorique préféré des participants et leur degré de motivation après avoir lu des histoires folkloriques est également présenté. Le chapitre se terminera avec l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture ainsi que par les raisons qui soutiennent l'appréciation donnée.

4.1 Informations sociodémographiques

Sur un nombre possible de 36 étudiants, 24 ont choisi de participer à l'étude. La majorité des participants étaient des personnes du sexe féminin, âgées de 18 à 21 ans, étudiant en techniques d'éducation spécialisée. Le Tableau 8 à la page suivante présente un portrait sociodémographique détaillé des participants.

Tableau 8

Informations sociodémographiques des participants

Groupe d'âge	Nombre de participants	Sexe	Nombre de participants	Programme	Nombre de participants
18-21 ans	17	Féminin	16	Techniques d'éducation spécialisée	17
22-27 ans	4	Masculin	8	Techniques policières	6
28-32 ans	1			Techniques juridiques	1
33 ans et plus	2				

4.2 Motivation avant la lecture

Le Tableau 9 ci-dessous montre le degré de motivation auto-rapportés des participants avant la lecture d'une histoire folklorique en anglais au t1 et au t2 ainsi que les raisons appuyant leurs réponses. Ce tableau correspond aux Q1 et Q2 des questionnaires 1 et 2 (t1 et t2) qui sont : 1) *Au départ, vous vous êtes senti(e) motivé(e) à lire l'histoire proposée* 2) *Pourquoi ?*.

Tableau 9

Degré de motivation auto-rapporté des participants avant la lecture d'une histoire folklorique en L2 aux temps 1 et 2

Degré de motivation	t1 (n = 19) %	Raisons	t1 (n = 19) %	t2 (n = 19) %	Raisons	t2 (n=19) %	Différence degré de motivation (t2 – t1) %
beaucoup	5	aime le genre folklorique	5	11	aime le genre folklorique nouveau/intéressant	5 5	+ 6
suffisamment	32	aime le genre folklorique nouveau/intéressant	11 26	37	aime le genre folklorique nouveau/intéressant inintéressant	11 21 5	+ 5
moyennement	47	aime le genre nouveau/intéressant semble difficile inintéressant	5 5 21 16	42	nouveau/intéressant semble difficile inintéressant	11 11 21	– 5
peu	16	inintéressant n'aime pas lire	5 5	11	nouveau/intéressant inintéressant	5 5	– 5
pas du tout	0			0			0

À la lumière du Tableau 9, il ressort que la majorité des participants sont moyennement motivés à lire une histoire folklorique en anglais, que ce soit à la mi-session (semaine 8) ou en fin de session (semaine 13) ($t_1 = 47\%$ et $t_2 = 42\%$). Le nombre de participants ayant beaucoup de motivation à lire une histoire folklorique en anglais est de 5 % à la semaine 8 et de 11 % à la semaine 13. Le nombre de participants suffisamment motivés à lire une histoire folklorique en anglais passe de 32 % à la semaine 8 à 37 % à la semaine 13. À la semaine 8, 16 % des participants se disent peu motivés à lire une histoire folklorique en anglais, mais à la semaine 13, ce nombre diminue à 11 %. Enfin, aucun participant n'a indiqué n'être pas du tout motivé à lire une histoire folklorique en anglais ni à la semaine 8 ni à la semaine 13. Globalement, le degré de motivation des étudiants connaît une augmentation après avoir lu des histoires folkloriques. À la semaine 13, le nombre d'étudiants se disant peu motivés à lire une histoire folklorique en ALS a diminué de 5 %.

Invités à expliquer leur degré de motivation avant la lecture à la Q2 du questionnaire (t_1 et t_2), les participants ont rapporté plusieurs raisons expliquant leur degré de motivation à lire des histoires folkloriques en anglais. En effet, le Tableau 9 à la page précédente fait ressortir que certains participants ont indiqué qu'ils ressentent beaucoup de motivation à lire des histoires folkloriques en anglais parce qu'ils aiment le genre folklorique ($t_1 = 5\%$, $t_2 = 5\%$). Au t_2 , d'autres participants ont indiqué qu'il s'agit d'un genre nouveau, qu'ils ne connaissaient pas et que cela leur semblait intéressant ($t_2 = 5\%$). Parmi les participants qui ont indiqué qu'ils étaient suffisamment motivés à lire une histoire folklorique en L2, la raison à l'appui est la nouveauté du type de texte

qu'ils ne connaissaient pas et que cela leur semble intéressant ($t1 = 26 \%$, $t2 = 21 \%$). Ce qui ressort pour les participants ayant exprimé un degré de motivation moyen à lire une histoire folklorique en L2 au $t1$ serait le niveau de difficulté perçu (21%). Toutefois, ce nombre diminue de 10% au $t2$. La raison principale indiquée par les participants se disant peu motivés à lire une histoire folklorique en L2 est que le genre leur semble inintéressant ($t1 = 5 \%$, $t2 = 5 \%$). Enfin, le nombre de participants ayant répondu qu'ils étaient peu motivés à lire une histoire folklorique en L2 parce qu'ils n'aiment pas lire à la semaine 8 passe de 5% à 0% à la semaine 13.

4.3 Appréciation du texte après la lecture

La Q3 des questionnaires 1 et 2 se lit comme suit : *Après avoir terminé la lecture, avez-vous apprécié l'histoire ?* Les participants devaient indiquer leur niveau d'appréciation du texte lu sur une échelle de Likert en cinq points ($1 =$ beaucoup à $5 =$ pas du tout). Au total, 18 participants ont répondu à la Q3 au premier questionnaire et 19 au deuxième questionnaire. De plus, 16 participants ont appuyé la réponse fournie à la Q3 avec une raison (Q4) au $t1$ tandis que 17 participants l'ont fait au $t2$. La Q4 des questionnaires 1 et 2 invite les participants à expliquer la réponse fournie à la Q3. Le Tableau 10 à la page suivante affiche les résultats obtenus aux deux questions.

Tableau 10

Appréciation auto-reportée des participants après la lecture d'une histoire folklorique en L2 aux temps 1 et 2

Appréciation	t1 (n = 18) %	Raisons	t1 (n = 16) %	t2 (n = 19) %	Raisons	t2 (n=17) %	Différence (t2 – t1) %
beaucoup	22	aime le genre	19	16	aime le genre nouveau/intéressant	6 12	– 6
bien	44	aime le genre nouveau/intéressant	19 25	42	aime le genre nouveau/intéressant inintéressant	24 6 6	– 2
moyennement	22			32	nouveau/intéressant difficultés rencontrées inintéressant	18 12 6	+ 10
peu	11	difficultés rencontrées inintéressant	6 6	11	difficultés rencontrées	12	0
pas du tout	0			0			0

Au premier questionnaire (t1), les répondants ont indiqué avoir « beaucoup » (22 %), « bien » (44 %), « moyennement » (22 %) et « peu » (11 %) apprécié le texte lu. Au deuxième questionnaire (t2), les répondants disent avoir « beaucoup » (16 %), « bien » (42 %), « moyennement » (32 %), et « peu » (11 %) apprécié le texte lu. Tant au t1 qu'au t2, personne n'a indiqué n'avoir « pas du tout » apprécié le texte lu. Si la majorité des participants ont « bien » apprécié le texte après l'avoir lu (n = 18 [t1] et n = 19 [t2]), il ressort que 8 % des participants (ayant beaucoup ou bien apprécié le texte lu) affichent une baisse de leur appréciation au t2. Le nombre de participants ayant peu apprécié le texte lu reste le même au t1 et au t2, soit 11 %.

Invités à justifier leur réponse à la question 3, les répondants ayant indiqué qu'ils ont beaucoup apprécié le texte lu disent soit avoir aimé le genre (t1 = 19 % et t2 = 6 %) ou qu'il s'agit d'un genre qui est intéressant pour eux (t1 = 0 et t2 = 12 %). Les

répondants ayant indiqué qu'ils ont bien apprécié le texte lu disent qu'ils aiment le genre (t1 = 19 % et t2 = 24 %). Pour d'autres répondants ayant bien apprécié le texte, il s'agit d'un nouveau genre pour eux et que l'histoire qu'ils ont lue est intéressante (t1 = 25 % et t2 = 6 %). Les répondants ayant moyennement apprécié le texte lu indiquent soit qu'il s'agit d'un nouveau genre pour eux (t1 = 0 et t2 = 18 %) ou qu'ils ont rencontré des difficultés (t1 = 19 % et t2 = 12 %) ou que le texte est inintéressant pour eux (t1 = 6 % et t2 = 6 %). Au t1, les participants ayant peu apprécié le texte lu, 6 % indiquent qu'ils ont rencontré des difficultés et 6 % indiquent que le texte lu était inintéressant pour eux. Au t2, tous les participants ayant peu apprécié le texte lu indiquent avoir rencontré des difficultés à effectuer la tâche de lecture.

4.4 Éléments attractifs des textes

La Q5 des questionnaires 1 et 2 se lit comme suit : *Qu'est-ce qui vous attire le plus dans cette histoire ?* Les participants ont indiqué leur choix sur une échelle Likert en 5 points pour les éléments suivants : le personnage principal, l'intrigue, la période temporelle dans laquelle se déroule l'histoire et le lieu où se déroule l'histoire (par exemple, un château, la mer, un champ de bataille, etc.). Le Tableau 11 à la page suivante affiche les résultats auto-rapportés des répondants au t1 et au t2.

Tableau 11

Éléments des histoires folkloriques en L2 jugés attractifs par les étudiants cégepiens, apprenants d'ALS

Élément	t1 (n = 18) %	t2 (n = 19) %	Différence (t2 – t1) %
intrigue	36	28	– 8
élément culturel	18	14	– 4
personnage principal	14	17	+ 3
époque/temps	14	10	– 4
autre personnage	9	10	+ 1
lieu	9	21	+ 12

Pour la majorité des participants, l'élément attractif qui ressort à la semaine 8 est l'intrigue (36 %), suivi de loin par l'élément culturel (18 %). L'époque et le personnage principal sont aussi attractifs l'un que l'autre (14 %). Au t1, le lieu et les autres personnages de l'histoire sont peu attirants pour les participants à la recherche (9 % et 9 % respectivement). Aucun des participants n'a indiqué d'autres éléments attractifs que ceux proposés dans le questionnaire même si un espace avait été prévu à cet effet.

En ce qui concerne les résultats au deuxième questionnaire (n = 19), le Tableau 11 montre que l'intrigue demeure un élément attractif important pour les participants (28 %). Le personnage principal est aussi attractif pour les répondants (17 %), suivi de l'élément culturel (14 %). Le lieu est nettement plus attrayant qu'à la semaine 8 (+ 12 %). Les éléments moins attractifs, toujours selon le Tableau 10, sont l'époque (10 %) et les personnages secondaires (10 %). Aucune réponse n'a été fournie dans la section *autre* de la question.

4.5 Identification littéraire

En ce qui concerne l'identification littéraire, nous avons demandé aux participants d'indiquer à quel personnage de l'histoire ils s'identifiaient le plus (voir Tableau 3, p. 32 pour les types de personnages et leurs caractéristiques). La Q6 sur les questionnaires 1 et 2 correspond à cet élément. Elle se lit comme suit : *À quel personnage vous vous identifiez le plus ?* Le Tableau 12 présenté ci-dessous affiche les réponses des participants lorsqu'ils ont été interrogés à la semaine 8 (t1) et à la semaine 13 (t2).

Lorsqu'interrogés sur le personnage type auquel ils s'identifient le plus (voir Tableau 3, p.30), plusieurs participants indiquent soit le héros-chercheur (n = 43 %) ou la princesse (n = 29 %) au t1. Toutefois, au t2, aucun participant ne s'identifie à la princesse et plusieurs (n = 38 %) indiquent qu'ils ne s'identifient à aucun personnage. Aussi, aucun participant ne s'identifie au mentor ou à l'aidant au t1, mais lors du t2 plusieurs participants (n = 12 %) indiquent qu'ils s'identifient à un ou à l'autre de ces deux personnages.

Tableau 12

Identification des participants aux personnage–type lors de la lecture d'histoires folkloriques en L2			
Personnage–type	t1	t2	Différence
	(n = 18)	(n = 19)	(t2 – t1)
	%	%	%
héros-chercheur	43	44	+ 1
la princesse	29	0	– 29
aucun	21	38	+ 17
malfaiteur	7	6	– 1
mentor	0	6	+ 6
l'aidant	0	6	+ 6
héros-victime	0	0	0
l'expéditeur	0	0	0
faux héros	0	0	0

Tant au t1 qu'au t2, près de la moitié des répondants s'identifient davantage au héros-chercheur (t1 = 43 % et t2 = 44 %). Alors que d'autres participants s'identifient à la princesse (29 %) à la semaine 8 (t1), aucun des participants ne s'identifie à ce personnage type à la semaine 13 (t2 = 0). Une portion de l'échantillon ne s'identifie à aucun des personnages types des histoires lues à la semaine 8 (t1 = 21 %). Ce nombre connaît une hausse de 17 % à la semaine 13 et augmente à 38 %. Quelques répondants s'identifient au malfaiteur (t1 = 7 % et t2 = 6 %). Aucun participant ne s'identifie au mentor à la semaine 8 (t1) alors que certains s'identifient à ce personnage type à la semaine 13 (t2 = 6 %). La même tendance est observée pour le personnage type de l'aidant (t1 = 0 % et t2 = 6 %). Ni au t1, ni au t2 les répondants s'identifient au héros-victime, à l'expéditeur-chercheur ou au faux héros.

À la Q7 du premier et du deuxième questionnaire, les répondants sont invités à expliquer pourquoi ils s'identifient à un ou des personnages. La question se lit comme suit : *Pourquoi ?* Le Tableau 13 à la page suivante affiche les réponses auto-rapportées par les participants.

Lorsqu'invités à justifier les raisons expliquant l'identification à un personnage de l'histoire, plusieurs changements se font remarquer lorsque les réponses émises au t1 sont comparées avec celles du t2. Tout d'abord, la majorité des participants indiquent qu'ils ont ressenti de l'empathie pour le personnage avec lequel ils s'identifient au t1, mais l'empathie devient moins importante au t2 puisqu'une diminution de 17 % se fait remarquer. Bien que certains participants indiquent qu'ils s'identifient à un personnage héroïque, courageux et persévérant au t1, le nombre de participants qui s'identifient à un personnage courageux diminue de 9 % et personne ne s'identifie au personnage persévérant au t2. De plus, beaucoup de participants indiquent qu'ils s'identifient à un

personnage admirable au t2 (hausse de 32 %) alors que certains participants ont indiqué d'autres réponses comme : « je ne cherche pas à m'identifier ».

Tableau 13

Raisons auto-rapportées par les participants expliquant l'identification à un personnage de l'histoire lue le L2 aux temps 1 et 2

Raison	t1 (n = 12) %	t2 (n = 12) %	Somme (t2 – t1) %
empathie ressentie pour le personnage	25	8	33
personnage héroïque	17	17	34
personnage courageux	17	8	25
personnage persévérant	17	0	17
personnage malicieux	8	0	8
personnage admirable	8	42	50
autres	8	25	33

Plusieurs raisons expliquant l'identification à un personnage ont été mentionnées, les plus récurrentes étant : empathie ressentie pour le personnage, personnage héroïque, personnage courageux, personnage persévérant, personnage malicieux et personnage admirable. Plusieurs répondants disent ressentir de l'empathie pour le personnage auquel ils s'identifient (t1 = 25 % et t2 = 8 %). Certains participants disent s'identifier davantage à un personnage héroïque (t1 = 17 % et t2 = 17 %). D'autres répondants disent s'identifier au personnage courageux à la semaine 8 (t1 = 17 % et t2 = 8 %). Certains répondants s'identifient à un personnage persévérant (t1 = 17 % et t2 = 0 %). Alors que quelques participants s'identifient au personnage malicieux (t1 = 8 % et t2 = 0 %) et d'autres s'identifient à un personnage admirable (t1 = 8 % et t2 = 25 %). La catégorie *autre* inclut des réponses variées telles que « Car je ne m'identifie pas vraiment aux personnages de

ce type d'histoire », « Parce que je ne cherche pas à m'identifier », « Car ce n'est pas le genre de personnage auquel je m'identifie », « C'est souvent le plus niais ou malicieux », « Je trouve ce métier fascinant » et « Le méchant a la meilleure intrigue ». Mentionnons qu'au t1, 8 % des répondants ont choisi la catégorie *autre* et que ce nombre augmente à 25 % au t2. Aussi, plusieurs répondants ont omis de répondre à la Q7 tant au t1 (38 %) qu'au t2 (29 %). Enfin, le Tableau 13 fait ressortir que les participants s'identifient principalement à des personnages admirables (50 %) ou héroïques (34 %) pour lesquels ils peuvent ressentir de l'empathie (33 %).

4.6 Types d'histoire folklorique préférée et motivation après la lecture

Lors de la session, les étudiants ont lu des histoires folkloriques de chaque type (conte de fées, légende, mythe, fable et histoire invraisemblable). La question 8, qui correspond aux types d'histoires préférées se lit comme suit : *De manière générale, quel type d'histoire préférez-vous lire ?* Les répondants devaient indiquer quelles histoires ils préfèrent lire parmi les choix suivants : fable, légende, conte de fées, histoire invraisemblable et mythe. La chercheuse avait également prévu un espace dans lequel les répondants pouvaient indiquer un ou d'autres types d'histoire si tel était le cas. Les répondants pouvaient choisir autant de types d'histoires qu'ils voulaient. Par exemple, un répondant pouvait indiquer qu'il préfère lire des fables et des contes de fées. Le Tableau 14 qui suit illustre les réponses reçues. Les données affichées sont exprimées en nombres parce qu'elles représentent à quelle fréquence le type d'histoire a été choisi par les répondants au t1 et au t2.

Tableau 14

Appréciation auto-rapportée des participants des types d'histoire folklorique le plus aux temps 1 et 2			
	t1 (n = 18)	t2 (n = 19)	Différence (t2 – t1)
légende	12	14	+ 2
conte de fées	9	10	+ 1
mythe	8	9	+ 1
histoire	3	2	– 1
invraisemblable			
autres	3	3	0
fable	2	4	+ 2

La légende est un choix répandu parmi les répondants. En effet, ce type d'histoire a été choisi 12 fois au t1 et 14 fois au t2. La légende possède certaines caractéristiques qui la différencient des autres types d'histoires folkloriques. En effet, les personnages sont souvent des guerriers, des créatures fantastiques ou des personnages surnaturels. La légende est souvent rattachée à un événement ou à un personnage historique spécifique et elle sert à expliquer une situation précise.

Le conte de fées semble aussi être favorisé par les répondants. En effet, ce type d'histoire a été choisi par les répondants ($n_{\text{tot}} = 19$). Le conte de fées possède également des caractéristiques qui lui sont propres. Ainsi, les personnages proviennent généralement de la royauté et des sorcières. Ce genre d'histoire porte sur le bien et le mal, et les personnages ont souvent recours à la magie ou à la supercherie. Le conte de fées se termine généralement sur une note positive : le problème est réglé et *tout est bien qui finit bien*.

Les répondants ont indiqué un degré de motivation moyennement élevé en lien avec le mythe ($n_{\text{tot}} = 17$). Le mythe possède certaines caractéristiques qui le différencient des légendes et autres histoires folkloriques. Par exemple, les personnages principaux sont souvent des dieux ou des créatures mythique. Le mythe est souvent inspiré d'une croyance, d'une pratique culturelle ou d'un fait historique.

La fable ne semble pas particulièrement attirer les répondants ($n_{\text{tot}} = 6$). Les caractéristiques qui ressortent de la fable sont que ce type d'histoire utilise des animaux qui parlent et qui se comportent comme des humains ; la fable fait ressortir des faiblesses humaines et se termine par une leçon.

L'histoire invraisemblable n'attire pas les répondants ($n_{\text{tot}} = 5$). Tout comme les autres types d'histoires folkloriques, l'histoire invraisemblable possède ses propres caractéristiques qui la distingue des autres histoires. Par exemple, l'histoire invraisemblable contient beaucoup d'exagération et d'humour, ses personnages principaux sont des humains avec des caractéristiques surhumaines.

En somme, le Tableau 13 démontre que les répondants sont principalement attirés par les légendes, les contes de fées et les mythes. Ceci pourrait s'expliquer par les caractéristiques des personnages (par exemple, un personnage admirable), des éléments de l'histoire (par exemple, l'intrigue) ou encore les personnages-type (par exemple, le héros) auxquels les participants s'identifient.

4.7 Degré de motivation après avoir lu des histoires folkloriques

Cette section correspond à la Q9 des questionnaires 1 et 2. La question se lit comme suit : *Quel est votre degré de motivation lorsqu'on vous propose une des histoires suivantes ?* Les répondants devaient indiquer leur degré de motivation pour chaque type d'histoire folklorique : la fable, le conte de fée, la légende, le mythe et l'histoire invraisemblable.

Comme les étudiants participants ont eu l'opportunité de se familiariser avec chaque type d'histoire folklorique par le moyen du document *Folk tales* (Appendice C), des discussions en classe ainsi que la lecture de chacun des types d'histoires folkloriques, ils étaient en mesure de se prononcer sur les différentes histoires ciblées durant la session (t1 et t2). Le Tableau 15 à la page suivante affiche le degré de motivation auto-rapporté des participants selon le type d'histoire folklorique lue au t1 et au t2.

Tableau 15

Degré de motivation auto-rapporté des répondants selon le type d'histoire folklorique lue

[illegible]

Le degré de motivation ressenti par les répondants envers le conte de fées ($n_{t1} = 38\%$ et $n_{t2} = 42\%$) et la légende ($n_{t1} = 31\%$ et $n_{t2} = 26\%$) est généralement très élevé. Au t2, la motivation à lire un conte de fées demeure *très élevée* ; augmentant de 4 %. Pour la légende, le degré de motivation *très élevé* diminue de 5 % au t2, alors que le degré *élevé* augmente de 15 %. Le mythe suscite un degré de motivation élevé ($n_{t1} = 50\%$ et $n_{t2} = 37\%$). Le degré de motivation *très élevé* augmente de 7 % au t2, mais le degré de motivation *élevé* diminue de 13 %. Le degré de motivation *moyen* diminue de 5 %, mais le degré de motivation *minime* augmente de 11 %. En ce qui a trait à l'histoire invraisemblable ($n_{t1} = 50\%$ et $n_{t2} = 32\%$), le degré de motivation *très élevé* diminue de 1 % et le degré de motivation *élevé* diminue de 18 % au t2. Toutefois, le degré *moyen* augmente de 16 %. La fable suscite un degré de motivation moyen ($n_{t1} = 44\%$, $n_{t2} = 47\%$). Toutefois, le degré de motivation *très élevé* connaît une augmentation de 5 % au t2. Le degré de motivation *élevé* diminue de 4 %, alors que le degré de motivation *moyen* augmente de 5 %. Ces résultats font ressortir la préférence exprimée envers les contes de fées et les légendes puisque le degré de motivation est très élevé ou élevé au t1 et au t2.

4.8 Temps accordé à la lecture

La Q10 des questionnaires 1 et 2 correspond au temps consacré à la lecture d'une histoire folklorique. La question se lit comme suit : *Combien de temps avez-vous pris pour lire le texte ?* Le Tableau 16 à la page suivante affiche les résultats obtenus.

Tableau 16

Temps accordé auto-rapporté par les participants pour la lecture d'une histoire folklorique (t1 et t2)

Temps accordé (minutes)	t1 n = 14 %	t2 n = 17 %	Différence (t2 - t1) %
0 à 30	86	94	+ 8
31 à 60	14	6	- 8
61 à 90	0	0	0
plus de 90	0	0	0

Selon le Tableau 16, la majorité des répondants consacrent 0 à 30 minutes pour lire une histoire folklorique en ALS. Au t2, le nombre de répondants qui consacrent 0 à 30 minutes pour lire une histoire folklorique augmente de 8 % tandis que le nombre de répondants qui consacrent 31 à 60 minutes à lire une histoire folklorique diminue de 8 % au t2.

4.9 Appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture

L'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture correspond aux Q11 et Q12 du questionnaire 2 (t2). La Q11 se lit comme suit : *Le cours d'anglais mettait l'accent sur la lecture. Avez-vous apprécié ? Oui/Non*. Ensuite, les répondants devaient justifier leurs réponses à la Q12 (*Pourquoi ?*). Ces questions n'apparaissent pas sur le questionnaire 1. Le Tableau 17 à la page suivante affiche les résultats obtenus pour ces deux questions. S'y retrouvent l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture et les raisons invoquées par les répondants justifiant leurs réponses.

Tableau 17

Appréciation et explications de l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture au collégial

Appréciation	n = 17 %	Raison	n = 15 %
Positive	79	favorise la pratique	40
		favorise l'apprentissage de l'ALS	20
		aide à s'améliorer	7
		aime la lecture	7
Négative	21	n'aime pas la lecture	13
		trop difficile	13

Selon les résultats obtenus, 79 % (n = 17) des répondants ont bien apprécié un cours d'ALS basé sur la lecture. Parmi les répondants ayant justifié leur réponse à la Q11 (n = 15), 40 % ont indiqué qu'un tel cours favorise la pratique d'ALS, 20 % ont répondu que cela favorise l'apprentissage de l'ALS, 7 % des participants ont répondu que cela favorise l'amélioration des compétences langagières en ALS et 7 % des participants ont apprécié un cours d'ALS basé sur la lecture parce qu'ils aiment lire. Toutefois, 21 % n'ont pas apprécié cette structure de cours soit parce qu'ils n'aiment pas lire (n = 13 %) ou qu'ils ont rencontré trop de difficultés (n = 13 %).

4.10 Commentaires additionnels

Cette section correspond à la Q13 du questionnaire 2 (t2). Cet élément se lit comme suit : *Si vous avez des commentaires, veuillez les ajouter ici.* Le Tableau 18 à la page suivante affiche les cinq commentaires reçus de la part des répondants.

Tableau 18

Commentaires des participants

Appréciation	n = 5 %	Commentaires
Positive	60	<i>J'aime comment le cours est monté. Je n'aurais rien à changer. Le cours favorise l'apprentissage de la langue anglaise. Très bon, intéressant.</i>
Négative	40	<i>Choisir un autre thème qui intéressera plus les jeunes de notre âge. Ça aurait été intéressant de choisir un autre thème.</i>

La plupart des participants n'ont pas laissé de commentaires additionnels. Ceux qui ont répondu favorablement ont aimé la structure du cours, croient qu'un tel cours favorise l'apprentissage de l'anglais et que c'est intéressant. Les répondants ayant fourni une appréciation négative auraient préféré un autre thème que les histoires folkloriques.

4.11 Synthèse des résultats

Les données obtenues révèlent que la majorité des apprenants d'ALS au collégial sont moyennement motivés à lire une histoire folklorique avant la lecture au t1 (47 %) et au t2 (42 %). Les raisons principales expliquant le degré de démotivation sont que les histoires semblaient difficiles au t1 (t1 = 21 %). Au t2, les répondants indiquent que les histoires leur semblaient inintéressantes (t2 = 21 %). Toutefois, les participants ont indiqué qu'ils avaient *bien* apprécié les histoires folkloriques suite à la lecture de celles-ci (t1 = 44 % et t2 = 42 %), la raison principale étant qu'ils aiment le genre et qu'ils avaient trouvé les textes nouveaux et intéressants. Selon les réponses obtenues, la légende serait le type d'histoire folklorique le plus apprécié, suivi de près des contes de fées et

ensuite des mythes ; les histoires invraisemblables et les fables seraient les types d'histoires folkloriques les moins appréciées par les étudiants du collégial. Enfin les étudiants cégepiens apprenants d'ALS semblent apprécier un cours d'ALS basé sur la lecture parce que, selon eux, cela favorise la pratique, l'apprentissage et l'amélioration des compétences en ALS.

Chapitre 5

Discussion

Le présent chapitre discute des résultats qui découlent de la recherche. Les résultats obtenus dans le chapitre précédent sont discutés pour chacun des objectifs opératoires annoncés au chapitre 2 en lien avec les connaissances actuelles des domaines pertinents à ce travail. À nouveau, la question de recherche est la suivante : Quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants d'ALS ?

5.1 Objectif 1

Les questions 1 à 4 des questionnaires administrés à la semaine 8 (t1) et à la semaine 13 (t2) correspondent au premier objectif de recherche qui est d'identifier le degré de motivation des étudiants cégépiens envers la lecture en L2. À la lumière des résultats affichés au Tableau 8 (voir p.63), il y aurait lieu de croire que le fait de se familiariser avec les histoires folkloriques pourrait avoir une incidence sur le degré de motivation à en lire d'autres. De ce fait, le nombre de participants ayant indiqué qu'ils sont *beaucoup* et *suffisamment* motivés à lire une histoire folklorique en L2 augmente au t2, tandis que le nombre de participants se disant *moyennement* ou *peu* intéressés diminue. Aussi, le nombre participants se disant *moyennement* motivés (n = 21 %) au t1 parce que le texte semblait difficile diminue au t2 (n = 11 %). Il se pourrait alors que la lecture ait eu une incidence positive sur l'apprentissage de l'étudiant et qu'il ait progressé au cours de la session. Enfin, les résultats obtenus rencontrent ceux de Hidi et Renninger (2006) qui affirment que l'intérêt situationnel peut être provoqué et développé chez les étudiants (voir figure 3, p. 25).

Parmi les raisons expliquant le degré de motivation avant la lecture d'une histoire folklorique en L2, plusieurs participants expliquaient que les histoires proposées leur semblaient intéressantes ($n = 26 \%$) et qu'ils ne connaissaient pas le genre ou l'histoire proposée auparavant. Aussi, certains participants ont indiqué ne pas aimer la lecture au t1, tandis qu'aucun participant n'a invoqué cette raison au t2. Les résultats et les justifications obtenus pour les questions 1 et 2 soutiennent non seulement le modèle des quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) illustré dans la figure 3 (voir p. 25, ce document), mais aussi le processus d'intérêt, de motivation, d'identification littéraire et d'apprentissage illustré à la figure 4 (voir p. 34, ce document). Selon ce processus, l'introduction de matière nouvelle stimule l'intérêt situationnel qui se développe en intérêt individuel. Les expériences nouvelles – par exemple l'introduction d'histoires ou d'un genre littéraire peu ou inconnu des étudiants joueraient un rôle dans la stimulation de l'intérêt chez les étudiants. En contrepartie, le niveau d'intérêt a une incidence importante sur la motivation à accomplir la tâche proposée sur l'apprentissage (dans ce cas-ci, la lecture d'une histoire folklorique en L2). D'ailleurs, selon le modèle ARCS développé par Keller (2000), une activité qui attire l'attention de l'étudiant, pique sa curiosité, maintient son attention et correspond à ses intérêts aura une incidence positive sur son degré de motivation. Une incidence positive sur le degré de motivation de l'étudiant affectera de manière favorable son niveau d'engagement cognitif ainsi que sa persévérance (voir figure 1, p. 19). Dans ce cas, l'étudiant accomplira la tâche proposée, ce qui le conduira à l'apprentissage.

Après la lecture d'une histoire folklorique en L2, plusieurs participants indiquent qu'ils avaient *beaucoup* et *bien* apprécié l'histoire folklorique lue au t1. Toutefois, les résultats obtenus au t2 affichent une baisse de 8 %. Plusieurs participants indiquent qu'ils aiment le genre folklorique, que c'est nouveau et intéressant même si certains ont indiqué qu'ils ont trouvé le texte proposé ou le genre folklorique inintéressant. Ces résultats appuient Dörnyei et Csizér (2002) en ce sens que la motivation est intrinsèque à l'étudiant et cette motivation varie selon divers facteurs externes. Ainsi, la diminution d'étudiants se disant moins motivés à lire en L2 au t2 (-8 %) pourrait s'expliquer par le simple fait que les étudiants sont en fin de session. De fait, il est généralement connu et observé qu'en fin de session, les étudiants éprouvent souvent de la fatigue et de l'anxiété relié aux examens de fin de session. Ainsi, l'intérêt et le degré de motivation éprouvés envers une tâche nouvelle est généralement diminué vers la fin de la session comparativement au début ou à la mi-session. Par ailleurs, les participants se disant *moyennement* et *peu* motivés à lire une histoire folklorique en L2 après la lecture ont indiqué qu'ils ont rencontré des difficultés sur le plan du vocabulaire. Ces résultats appuient Viau (2009) et Keller (1987) sur le plan de la faisabilité de l'activité pédagogique proposée et de la perception qu'a l'étudiant en ce qui concerne ses compétences à réaliser ladite activité. Selon les conditions qui suscitent la motivation de Viau (2009), une activité pédagogique doit représenter un défi pour l'étudiant. Par contre, un défi trop grand – par exemple, un vocabulaire trop avancé – peut avoir une incidence négative sur le degré de motivation de l'étudiant. C'est ce qui pourrait, en partie du moins, expliquer la baisse de motivation de certains étudiants au t2.

5.2 Objectif 2

Les questions 5, 6 et 7 sont liées au deuxième objectif opératoire de cette étude, qui était d'identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cégepien d'ALS. Les participants devaient identifier l'élément qu'ils jugeaient attractif dans une histoire folklorique. Les éléments les plus attractifs pour les étudiants sont : l'intrigue, l'élément culturel, le personnage principal et le lieu. Selon les résultats obtenus au t1 et au t2, il appert que les éléments attractifs d'un texte peuvent changer selon l'histoire lue. À l'administration du deuxième questionnaire (semaine 13), l'intrigue et l'élément culturel ressortent comme étant moins attirants pour les participants tandis que le personnage principal et le lieu ont davantage capté leur intérêt des participants qu'à la semaine 8. En lien avec le processus d'identité littéraire, cette fluctuation pourrait être attribuée à l'histoire lue ou aux intérêts personnels des participants. La théorie de Nelmes (2012) sur les quatre *moi* existant chez l'individu aide à expliquer cette fluctuation. En effet, un des quatre *moi* des participants peut être interpellé plus fortement que les autres selon l'histoire lue, ce qui nuancera chaque histoire lue et chaque élément de l'histoire. L'interpellation que ressent le lecteur peut avoir une incidence sur la relation qu'il entretient avec l'histoire lue et les éléments de l'histoire tels que l'intrigue, l'élément culturel, le personnage principal, l'époque, le lieu ou un autre personnage de l'histoire.

Puisque l'identité littéraire est un concept fluide et en constante évolution, il est possible de voir des variations relativement aux personnages auxquels les étudiants s'identifient. Aussi, selon la théorie des *possible selves* de Markus et Nurius (1986), l'identité est liée au passé, au présent et au futur. Lorsqu'il lit une histoire – folklorique

ou autre – l'étudiant entre dans l'univers de l'histoire avec sa propre réalité et ses propres expériences. Les participants peuvent avoir vécu certaines expériences personnelles réveillées ou sollicitées par l'histoire lue, non seulement entre les semaines 8 et 13, mais aussi peut-être avant. Considérant que chaque histoire a sa propre intrigue, ses propres personnages et autres particularités auxquels s'identifiera le lecteur, les expériences personnelles ainsi que les caractéristiques propres à chaque histoire ont eu une incidence directe sur l'identification littéraire des participants. En revanche, ce changement influence le processus de reconnaissance, d'alignement et d'allégeance (Smith, 1999, dans Nelmes, 2007). Il est donc fort possible que l'identité littéraire du lecteur évolue graduellement à chaque nouvelle histoire qu'il lit et à chaque nouvelle expérience qu'il vit.

Les variations observées dans réponses émises par les participants appuient le fait que l'identité littéraire est complexe et en évolution constante. L'identité littéraire est influencée par les expériences vécues, le *moi* qui est interpellé (Nelmes, 2012), les *possible selves* (Markus & Nurius, 1986), le fictionnaire que se construit le lecteur dans son cheminement littéraire (Roy, 2008) ainsi que plusieurs facteurs intrinsèques et extrinsèques au lecteur. Le lecteur entre dans l'histoire avec sa propre réalité, ses expériences et ses perceptions (Roy, 2008). Les résultats obtenus présupposent que les valeurs identifiées à l'appui des choix de personnages correspondent à celles des répondants. Au Tableau 12 (p. 69) il ressort que le nombre de répondants qui s'identifient à un personnage héroïque demeure stable ($t1 = 17 \%$, $t2 = 17 \%$). Alors que l'identité se construit en fonction des valeurs auxquelles l'individu veut se rapprocher et celles dont il

veut se détacher, il est possible que certaines valeurs que possède un individu demeurent importantes à travers sa vie tandis que d'autres valeurs qui semblaient désirables à un moment dans la vie du lecteur peuvent avoir moins d'importance à un autre moment. Par contre, les valeurs d'un individu ne changent pas aussi rapidement du moins, pas en cinq semaines, ce qui correspond à la durée du présent travail. Toutefois, il est observé et connu que l'état psychologique, physique et émotionnel de l'étudiant en fin de session n'est pas le même qu'au début de la session. Ceci peut s'expliquer par la fatigue, l'anxiété, et autres émotions que vivent les étudiants en fin de session. Ainsi, ces facteurs peuvent avoir une influence sur les réponses émises au t2.

5.3 Objectif 3

Les questions 8 et 9 correspondent au troisième objectif opératoire de cette recherche, qui était de comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue. Les résultats indiquent que les participants sont plus motivés à lire des légendes au t2 (78 %) qu'au t1 (67 %). Ensuite, les participants indiquent qu'ils apprécient en ordre décroissant : les contes de fées, les mythes, les histoires invraisemblables et les fables. Certains participants ont également répondu qu'ils préfèrent un autre genre littéraire comme le roman policier. En ce qui concerne le degré de motivation plus élevé à lire des légendes, celles-ci possèdent plusieurs caractéristiques qui se retrouvent parmi les éléments des histoires folkloriques jugés les plus attractifs par les étudiants au t2 à savoir: 1) l'intrigue, 2) l'élément culturel, 3) le lieu, 4) le personnage principal, 5) la période temporelle et 6) un autre personnage de l'histoire (voir Tableau 10, p. 66). Tout

d'abord, l'utilisation de la magie ou de la sorcellerie peut être un élément qui fait partie de l'intrigue et peut être également un personnage aidant dans l'histoire. D'ailleurs, les personnages des légendes ont souvent recours à la magie ou à la sorcellerie soit pour créer des embûches ou pour régler des problèmes. Ensuite, les légendes sont souvent rattachées à un événement historique précis et elles sont souvent utilisées pour expliquer une situation précise. Les légendes ont souvent lieu dans des forêts, des champs de bataille ou un bâtiment quelconque. Les personnages principaux des légendes sont souvent des guerriers, des sorcières, des créatures fantastiques ou des personnages surnaturels. Chacun de ces personnages correspond à un des personnages types de Propp et Pirkova-Jakobson (voir Tableau 3, p. 32). Par exemple, le guerrier peut correspondre au héros-chercheur, au héros-victime, au faux héros ou même au mentor. Il peut y avoir plusieurs guerriers dans la même légende, dont un qui correspond à chacun des personnages types mentionnés par exemple, la sorcière de la légende peut correspondre au malfaiteur ou à l'aidant. Bref, un lien peut se tisser entre les caractéristiques des histoires folkloriques le plus appréciées des participants et les éléments jugés comme attractifs pour les étudiants cégépiens, apprenants de l'ALS. Ceci peut également expliquer l'augmentation de l'appréciation pour les légendes comme auto-rapportée par les répondants (voir Tableau 13, p. 71). Alors, plus une histoire contient des éléments jugés attractifs pour ces étudiants, plus ils seront motivés à la lire.

En lien avec la question 8 des questionnaires administrés au t1 et au t2, la question 9 interrogeait les participants sur le degré de motivation ressenti envers la lecture de chacun des types d'histoire folklorique. Les participants ont exprimé un degré de motivation *très*

élevé et *élevé* envers la lecture de légendes et de contes de fées, ce qui confirme la corrélation entre les préférences de lecture et le degré de motivation des cégépiens à lire en ALS. Ces résultats permettent de comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue (voir Tableau 14, p. 73). Une augmentation dans le degré de motivation s'explique principalement par la découverte d'un nouveau genre que le répondant a graduellement appris à aimer ou parce que l'histoire lue contient des éléments jugés attractifs pour l'étudiant. En contrepartie, une baisse de motivation à lire une histoire folklorique en L2 peut surgir lorsque l'histoire contient peu ou pas d'éléments attractifs pour le lecteur, lorsque l'étudiant rencontre trop de difficultés à lire le texte ou simplement par le fait que l'étudiant est en fin de session et qu'il ressent de la fatigue, de l'anxiété, etc.

5.4 Appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture

La question 10 du premier questionnaire (t1) ainsi que les questions 10, 11, 12 et 13 du deuxième questionnaire (t2) ne correspondent à aucun des objectifs opératoires de cette étude. Toutefois, les réponses des participants peuvent servir de guide pour l'enseignante à savoir combien de temps les participants ont investi dans la lecture des histoires folkloriques proposées, l'appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture ainsi que les raisons justifiant leur appréciation. Les données recueillies ont révélé que les participants consacrent environ 30 minutes à la lecture d'une histoire folklorique et qu'ils apprécient un cours d'ALS basé sur la lecture. Parmi les commentaires les plus fréquents sont : « J'aime comment le cours est monté. », « Ça m'a permis de connaître un nouveau

genre que je ne connaissais pas avant », « Ça m'a permis de m'améliorer » et « Je ne savais pas que ce genre d'histoire existait ». Ces réponses correspondent avec le modèle des quatre phases du développement de l'intérêt de Hidi et Renninger (2006) selon lequel l'intérêt situationnel peut se transformer en intérêt individuel et selon lequel la nouveauté et les expériences surprenantes peuvent provoquer l'intérêt situationnel, ce qui jouerait un rôle important dans la stimulation et le maintien de la motivation chez les étudiants cégepiens, apprenants de l'ALS.

Un autre lien entre le degré de motivation ressenti des participants et la dynamique motivationnelle de Viau (2009) (voir figure 1, p. 19) en ce sens que les perceptions qu'ont les étudiants de la tâche pédagogique a une incidence sur leur engagement cognitif et leur persévérance, ce qui influencera leur apprentissage. Par exemple, il se pourrait qu'un étudiant lise une histoire rapidement soit parce qu'il l'aime ou parce qu'son degré de motivation est diminué en fin de session et il veuille simplement en finir avec la tâche. Par contre, l'étudiant peut lire plus lentement parce qu'il applique des stratégies d'apprentissage ; comme rechercher un mot qu'il ne connaît pas.

Chapitre 6

Conclusion

Ce chapitre conclut le présent travail de recherche. Un retour y est fait sur la problématique, les concepts étudiés, les objectifs opératoires, la question de recherche et les résultats obtenus. Ensuite, les limites et les pistes de recherche possibles y seront discutés.

6.1 Résumé

Cette recherche a soulevé le problème que peuvent éprouver certains enseignants d'ALS à motiver leurs étudiants cégépiens francophones à lire en ALS. L'importance de la lecture et de la compréhension de textes a été mise en évidence. En s'appuyant sur des recherches telles que Hess (2006), Elkilic, Erisen, Kayintu et Karaca (2011) et Amer (2012), l'importance de l'utilisation d'œuvres littéraires dans l'apprentissage d'une L2 a été relevée. Pour susciter l'intérêt des étudiants cégépiens apprenants d'ALS et de maintenir leur degré de motivation pour la lecture d'histoires folkloriques en L2, la question de recherche suivante a été posée : Quels éléments contribuent au potentiel attractif des histoires folkloriques en anglais auprès des cégépiens, apprenants d'ALS ?

Dans le cadre conceptuel, les concepts de motivation, d'histoires folkloriques et d'identification littéraire ont été définis. En s'appuyant sur les théories et modèles de Viau (2000), de Keller (2000) et de Hidi et Renninger (2006), un lien a été fait entre l'intérêt de l'étudiant envers la lecture et le maintien de son attention afin de le motiver à lire en L2. Un lien entre la motivation scolaire, l'intérêt en contexte scolaire, l'utilisation des histoires folkloriques dans l'enseignement d'une L2 et l'identification littéraire a été établi. En effet, l'intérêt que ressent l'étudiant lorsqu'il lit une histoire folklorique pourrait

influencer son degré de motivation envers la lecture en L2. Le chapitre 2 se termine avec l'énoncé des trois objectifs opératoires de cette recherche qui étaient : 1) d'identifier le degré de motivation des étudiants cébécois envers la lecture en L2 ; 2) d'identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cébécois d'ALS ; 3) de comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue. Ces objectifs, ainsi que la question de recherche, ont guidé la réalisation de cette étude.

Le chapitre 3 a présenté la méthodologie mise en œuvre pour identifier les éléments contribuant au potentiel attractif d'une histoire folklorique. Ce travail de recherche est basé sur une méthodologie mixte permettant à la chercheuse de dresser un portrait de la clientèle visée par cette recherche. Les participants ont indiqué le degré de motivation à lire une histoire folklorique en L2 avant la lecture ainsi que leur appréciation de l'histoire après la lecture. À nouveau, la clientèle visée est composée d'étudiants en première année du niveau collégial, apprenants de l'ALS. Les données ont été recueillies à l'aide d'un premier questionnaire administré à la semaine 8 (t1) et d'un second questionnaire administré à la semaine 13 (t2).

Le chapitre 4 a présenté les résultats obtenus. Ces résultats ont permis d'identifier le degré de motivation des étudiants cébécois apprenants d'ALS envers la lecture en L2, les éléments attractifs d'une histoire folklorique, les personnages auxquels ils s'identifient ainsi que les raisons pour lesquelles ils s'identifient à un personnage en particulier. Ainsi, les participants disent préférer lire des légendes alors que l'intrigue, l'élément culturel et le personnage principal constituent des éléments attractifs pour eux. Les participants disent aussi qu'ils s'identifient principalement au héros-chercheur. Parmi les

caractéristiques reliées aux personnages d'une histoire folklorique, les participants indiquent que l'empathie ressentie pour le personnage, l'héroïsme, le courage, la persévérance et le fait qu'un personnage soit admirable seraient des raisons qui expliquent l'identification au personnage d'une histoire folklorique. Enfin, les participants ont indiqué leur appréciation d'un cours d'ALS basé sur la lecture.

Enfin, la recherche menée a fait ressortir l'importance de certains critères établis par Viau (2009) et par Keller (2000) en ce sens que les textes proposés aux étudiants doivent : susciter l'intérêt des étudiants, être perçus comme intéressants et être pertinents pour eux. Cette recherche souligne également que les expériences nouvelles et surprenantes peuvent stimuler l'intérêt des étudiants lorsqu'une tâche pédagogique leur est proposée, même si l'intérêt est absent au départ (Hidi et Renninger, 2006). Ces éléments doivent être considérés par l'enseignant lors de la sélection de textes pour apprenants d'ALS au collégial afin de les motiver à lire l'histoire proposée et à continuer la lecture entamée.

6.2 Conclusion

Dans cette section, il est question de vérifier si les objectifs opératoires de cette recherche ont été atteints pleinement, partiellement ou aucunement. Bien que l'outil de collecte de donnée a permis d'atteindre un des objectifs de cette recherche, les deux autres objectifs n'ont été atteints que partiellement en raison des limites de la recherche qui seront discutés à la section 6.3 de ce chapitre.

6.2.1 Objectif 1

Le premier objectif était d'identifier le degré de motivation des étudiants cébécois envers la lecture en L2. Le degré de motivation auto-rapporté des participants avant la lecture d'une histoire folklorique en L2 aux temps 1 et 2 (voir Tableau 8, p. 63) a permis d'identifier le degré de motivation envers la lecture en L2 avant la lecture d'une histoire folklorique proposée par la l'enseignante-chercheure au t1 (semaine 8) et au t2 (semaine 13). Toutefois, cet objectif n'a été que partiellement atteint en raison de certaines limites sur le plan de l'outil de collecte de données et du nombre d'administrations des questionnaires. Ces limites seront discutées à la section 6.3 qui suit.

6.2.2 Objectif 2

Le deuxième objectif était d'identifier les éléments du texte qui attirent l'attention de l'étudiant cébécois d'ALS. Cet objectif a été atteint par l'entremise de la question 5 des questionnaires 1 et 2. Le Tableau 10 (voir p. 66) affiche les éléments des histoires folkloriques en L2 jugés attractifs par les étudiants cébécois, apprenants d'ALS.

6.2.3 Objectif 3

Le troisième objectif était de comparer le degré de motivation selon le type d'histoire folklorique lue. L'objectif a été partiellement atteint par l'entremise de la question 8 des questionnaires 1 et 2. En effet, l'outil de collecte de données ainsi que le nombre d'administrations des questionnaires représente une limite qui sera discutée dans la section 6.3 qui suit.

6.3 Limites

Cette section décrit les limites de cette recherche. Une limite de ce travail réside dans la taille restreinte de l'échantillon ; un échantillon de plus grande taille aurait permis de généraliser les résultats. Ceci est d'autant plus évident que plusieurs étudiants sollicités

ont choisi de ne pas participer à l'étude. Par exemple, seulement 2 étudiants du groupe de Techniques policières sur une possibilité de 25 étudiants ont participé à la recherche. Aussi, l'échantillon était constitué en majeure partie d'étudiantes de sexe féminin ; seulement 33 % des participants étant de sexe masculin. Ceci a également pu influencer les résultats de la recherche, car il est connu et observé qu'il existe souvent des différences sur le plan des intérêts entre les deux sexes. Une solution aurait été d'élargir l'échantillon et mieux balancer le ratio de personnes de sexe féminin et de sexe masculin participant à cette étude en faisant la recherche auprès de plusieurs établissements collégiaux de la région.

Deuxièmement, le choix de l'outil de collecte de données représente une limite sur le plan de la désirabilité sociale. En effet, les réponses étant auto rapportées, il est possible qu'un ou des participants aient fourni les réponses qu'ils croyaient désirables pour leur enseignante.

Troisièmement, certains participants ont répondu au premier questionnaire (t1) mais pas au deuxième (t2). Inversement, certains participants ont choisi de répondre au deuxième questionnaire (t2) mais ont à peine complété le premier (t1). Il est possible que les participants ne fussent pas présents ou ne voulussent simplement pas répondre. Ceci cause une variation dans le nombre total de participants au total et affecte les résultats ainsi que leur comparaison aux temps 1 et 2.

Quatrièmement, le nombre d'administrations des questionnaires représente également une limite. En effet, il aurait été intéressant d'administrer le questionnaire après la lecture de chaque histoire folklorique afin d'obtenir des réponses plus précises

notamment sur le plan du degré de motivation ressenti avant la lecture d'une histoire folklorique en L2. Ceci aurait également offert un portrait plus juste et précis quant aux goûts et intérêts des répondants. Les réponses auraient été plus précises puisque l'histoire aurait été encore toute fraîche dans l'esprit des participants, ce qui aurait également réduit le risque de confusion entre les différents types d'histoires folkloriques. Toutefois, l'administration d'un questionnaire par type d'histoire lue aurait représenté un travail exponentiellement long pour une recherche de maîtrise.

Cinquièmement, l'instrument de mesure ne permet pas de croiser certaines données comme les types d'histoires folkloriques pour mieux comprendre l'identité littéraire des cégépiens. Aussi, la question 6 qui se lit comme suit : *À quel personnage vous vous identifiez le plus ?* aurait dû être posée autrement, par exemple : *Quel personnage a retenu votre attention le plus ?* Ceci aurait possiblement évité des réponses comme « je ne cherche pas à m'identifier ».

6.3 Pistes de recherche

Bien que les résultats obtenus dans ce travail ne soient pas généralisables, ils s'avèrent intéressants pour l'enseignant de L2 à la recherche d'œuvres littéraires pouvant intéresser ses étudiants cégépiens et les motiver à lire davantage en L2. À cet effet, les éléments attractifs tels que l'intrigue, l'élément culturel, le personnage principal, l'époque ou la période temporelle, etc. pourraient faire partie des critères de sélection d'un texte. Bref, les résultats obtenus pourraient guider l'enseignant d'une L2 dans sa sélection de textes ou d'œuvres littéraires à proposer à ses étudiants.

L'étude du processus identitaire du cégépien apprenant d'ALS s'avère une piste fort intéressante qui mène vers une meilleure compréhension des intérêts de cette clientèle, qui aidera l'enseignant en L2 à choisir des textes et des activités pédagogiques qui susciteront l'intérêt de l'étudiant et qui engendreront la motivation de celui-ci afin le mener à l'apprentissage. Cette recherche se veut donc un point de départ dans le développement d'études plus approfondies examinant la relation du processus identitaire et la motivation à lire en ALS puisque l'éventail de littérature sur le sujet traité dans ce domaine est plutôt restreint.

Ceci dit, un échantillon plus large et diversifié, une approche qualitative comprenant des questionnaires et des entrevues semi-dirigées, un questionnaire plus complet (en ce qui concerne des précisions sur les choix) et une administration après chaque type d'histoire folklorique lue pourraient mener vers une compréhension plus précise et élaborée des intérêts de lecture des étudiants cégépiens apprenants de l'ALS. Outillé de cette compréhension, il serait plus facile pour l'enseignant de L2 de sélectionner des textes pouvant intéresser ses étudiants, ce qui les motiverait à accomplir la tâche de lecture proposée et, possiblement, à développer un goût pour la lecture qui pourrait leur être bénéfique pour le développement des compétences langagières desdits apprenants d'une L2.

REFERENCES

- Angers, M. (2009). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. (5^e éd.) Anjou, QC : Les éditions CEC Inc.
- Amer, A. A. (2012). *Using Literature in Reading English as a Second / Foreign Language*. Université de Tanta, Tanta : Égypte. Repéré à : <https://eric.ed.gov/?id=ED528593>
- Baribeau, C. (2005). Les habitudes de lecture. Dans M. Lebrun, *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (p. 25 à 44). Sainte-Foy, Québec. Éditions MultiMondes 2004.
- Biirimana, C. (2011). *L'identité : élément fondamental dans la littérature contemporaine, à travers « l'enfant multiple » d'Andrée Chedid*. Faculté des lettres et des langues, Département des langues étrangères (Mémoire de maîtrise inédite). Université Kasdi Merbah, Algérie. Repéré à https://www.memoireonline.com/03/12/5507/m_L-identite-element-fondamental-dans-la-litterature-contemporaine--travers-l-enfant-multiple1.html
- Charlot, B. (1997). *Du Rapport au Savoir : Éléments pour une théorie*. Paris : Economica.
- Culler, J. (1997). *Literary theory: a very short introduction*. Reading, U.K., Oxford University Press.
- Dignard, H. (2014). *Des clés pour une juste compréhension des résultats du PEICA en matière de littératie*. Institut de coopération pour l'éducation des adultes. Repéré à <http://icea.qc.ca/site/fr/actualites/des-clés-pour-une-juste-compréhension-des-résultats-du-peica-en-matière-de-littératie>.
- Dornyei, Z., & Csizér, K. (2002). Some Dynamics of Language Attitudes and Motivation: Results of a Longitudinal Nationwide Survey. *Applied Linguistics*, 23(4), 421-462. Repéré à <https://doi.org/10.1093/applin/23.4.421>.
- Dundes, A. (1997). The Motif-Index and the Tale Type Index: A Critique. *Journal of Folklore Research*, 34(3), 195-202.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values and goals. *Annual Review of Psychology*, 53, 109-132. Repéré à <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135153>.

- Elkiliç, G., Erisen, G., Kayintu, A., & Karaca, H. (2011). The use of literature in teaching English grammatical structures as well as some linguistic components. Communication présentée au *1st International Conference on Foreign Language Teaching and Applied Linguistics*. Sarajevo, Bosnie-Herzégovine.
- Faye, B. (2015). L'intérêt et la motivation en apprentissage : des dispositions psychologiques déterminantes. *Liens, Nouvelle Série*, 19. Repéré à http://fastef.ucad.sn/LIEN19/liens19_birane_faye.pdf
- Finkielkraut, A. (1981). Petit dictionnaire illustré : Les mots qui manquent au dico. *Collection le goût des mots (Dirigé par P. Delerm)*. Paris : Éditions du Seuil.
- Fishbein, M., & Ajzen, E. (1975). *Belief, attitude, intention and behaviour: An introduction to theory and research*. Reading, MA : Addison-Wesley
- Fortin, M.F., & Gagnon, J. (2016). *Fondements et étapes du processus de recherche. Méthodes quantitatives et qualitatives*. (3^e Éd). Montréal, QC : Chenelière Éducation.
- Hess, N. (2006). The short story: Integrating language skills through the parallel life approach. Dans A. Paran. *Literature in language teaching and learning* (pp. 27-43). Alexandria, VA : Teachers of English to Speakers of Other Languages. Repéré à http://www.tesol.org/docs/books/bk_LitInLangTeaching_247
- Hidi, S., & Harackiewicz, J.M. (2000). Motivating the academically unmotivated: A critical issue for the 21st century. *Review of Educational Research*. 70(2), 151-179.
- Hidi, S., & Renninger, K.A. (2006). The Four-Phase Model of Interest Development. *Educational Psychologist*, (41)2, 111-127. Repéré à : https://www.tandfonline.com/biblioprosy.uqtr.ca/doi/pdf/10.1207/s15326985ep4102_4?needAccess=true
- Hidi, S., & Renninger, K.A. (2011). Revisiting the Conceptualization, measurement, and generation of interest. *Educational Psychologist*, 46(3), 168-184. Repéré à : <http://web.a.ebscohost.com/biblioprosy.uqtr.ca/ehost/detail/detail?vid=0&sid=49ad6c2c-2fac-48a0-818d-04e8285114ed%40sdc-v-sessmgr05&bdata=JnNpdGU9ZWhvc3QtbGl2ZQ%3d%3d#AN=63295190&db=a9h>
- Hişmanoğlu, M. (2005). Teaching English through literature. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 1, 53-66. Repéré à <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/6>

- Holden, W. R. (2003). Student attitudes toward graded reading: A preliminary investigation. *Bulletin of Hokuriku University*, 27, 145-158.
- Keller, J. (1987). Development and use of the ARCS model of instructional design. *Journal of Instructional Development* 10(3), 2-10. Repéré à <http://link.springer.com/10.1007/BF02905780>.
- Keller, J. (2000). *How to integrate learner motivation planning into lesson planning: The ARCS model approach*. Communication présentée au VII Semanario. Santiago, Cuba.
- Kim, M. (2004). Literature Discussions in Adult L2 Learning Literature Discussions in Adult L2 Learning. *Language and Education*, 18, 145-167. Repéré à <https://doi.org/10.1080/09500780408666872>
- Lacroix, M-E., & Potvin, P. (n.d) La motivation scolaire. *RIRE : Réseau d'information pour la réussite éducative*. Repéré à <http://rire.ctreq.qc.ca/la-motivation-scolaire-version-integrale/>
- Lautier, N. (2001). *Psychosociologie de l'éducation : Regard sur les situations d'enseignement*. Paris : Armand Colin.
- Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (3^e éd.). Montréal, QC : Gérin.
- Markus, H. & Nurius, P. (1986). *Possible selves*. *American Psychologist* 41(9), 954-969. Repéré à <http://doi.apa.org/getdoi.cfm?doi=10.1037/0003-066X.41.9.954>.
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec (2016). *Les pratiques culturelles au Québec en 2014*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs2576642>.
- Ministère de la Culture et des Communications du Québec. (1998). *Politique de la lecture et du livre — Le temps de lire, un art de vivre*. Québec, QC : Gouvernement du Québec. Repéré à <http://collections.banq.qc.ca/ark:/52327/bs40461>
- Ministère de l'Éducation et de l'Enseignement Supérieur. (2006). *Programme de formation de l'école québécoise. Enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec, QC. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/education/jeunes/pfeq/PFEQ_presentation-premier-cycle-secondaire.pdf

- Ministère de l'enseignement et de l'éducation supérieur. (2017). Science, Lettres et Arts, Programme d'études préuniversitaires 700.A0. Québec : QC. Gouvernement du Québec. Repéré à http://www.education.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/enseignementsuperieur/collegial/700.A0_Sciences_lettres_arts_VF.pdf
- Morais, J. (1994). *L'art de lire*. Paris : Éditions Odile Jacob.
- Morin, M.-F., Labrecque, A.-M., Nootens, P. (2014). *Portrait du jeune lecteur québécois de la 1^{re} année du primaire à la 5^e année du secondaire*. CREALEC, Sherbrooke, QC : Université de Sherbrooke. Repéré à http://lectureecriture.ca/wp-content/uploads/2014/08/Rapport-final_portrait-lecteur_2014.pdf
- Nelmes, J. (2007). *Introduction to film studies*. (4^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Nelmes, J. (2012). *Introduction to film studies*. (5^e éd.). New York, NY : Routledge.
- Ouellet, N. (2008). *L'impact de la lecture quotidienne du journal sur la compréhension en lecture et la motivation à lire auprès d'élèves du 2^e cycle du primaire ayant ou non des difficultés d'apprentissage*. (Mémoire de maîtrise) Université du Québec à Trois-Rivières. Trois-Rivières, QC .
- Palmer, D., Dixon, J., & Archer, J. (2016). Using situational interest to enhance individual interest and science-related behaviours. *Research Science Education*, 47(4) pp. 731-753. Repéré à : <https://link.springer.com/article/10.1007/s11165-016-9526-x>
- Pedersen, E.M. (1993). *Folklore in ESL/EFL curriculum materials*. Communication présentée au 27th Annual meeting of the teachers of English to speakers of other languages, Atlanta, GA. Repéré à <http://proxy.uqtr.ca/login.cgi?action=login&u=uqtr&db=ebsco&ezurl=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=eric&AN=ED372629&site=ehost-live>
- Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris. Gaillimard. Repéré à : http://www.amazon.fr/gp/product/2070725804?psc=1&redirect=true&ref_=od_aui_detailpages02
- Pinkola-Estés, C. (1993). *The Gift of Story*. New York, NY : Ballantine Books.
- Propp, V.& Pirkova-Jakobson, S. (2015). *Morphology of the Folktale*. Eastford, CT: Martino Publishing.

- Rotgans, J. (2014). SingTeach. *Situational Interest and Learning*. 48. Repéré à : http://singteach.nie.edu.sg/wpcontent/uploads/2014/05/SingTeach_Issue48.pdf
- Roy, M. (2008). Culture littéraire et foctionnaire de lecteurs. Dans M. Roy, M. Brault, et S. Brehm, (Dir.) *Formation des lecteurs, formation de l'imaginaire*. Coll. Figura. Montréal, QC : Les Presses de l'Université du Québec. Repéré à : http://oic.uqam.ca/sites/oic.uqam.ca/files/oic1/cf20-2-roy-culture_litteraire.pdf.
- Smith, M. (1995). *Engaging Characters – Fiction, motion, and the Cinema*. New York, NY : Oxford University Press Inc.
- Tales Unlimited. (2004). *How to use Thompson's Folklore Motif Index*. Tales Online. University of Alberta. Repéré à : <http://www.bing.com/search?q=aarne%20thompson%20classification%20index&pc=cosp&ptag=C1N1176D010617A316A5D3C6E&form=CONBDF&conlogo=CT3210127> le 14 février 2018.
- Thompson, S. (1977). *The Folktale*. Los Angeles, CA : University of California Press.
- Thouin, M. (2014). *Réaliser une recherche en didactique*. Montréal, QC : Éditions MultiMondes.
- Viau, R. (2000). Des conditions à respecter pour susciter la motivation des élèves — Correspondance. *Correspondance*, 5(3). Repéré à <http://correspo.ccdmd.qc.ca/index.php/document/connaitre-les-regles-grammaticales-necessaire-mais-insuffisant/des-conditions-a-respecter-pour-susciter-la-motivation-des-eleves/>.
- Viau, R. (2009). *La motivation en contexte scolaire* (2^e éd.). Montréal, QC : Éditions du Renouveau pédagogique, Inc.
- Wang, J. H.-Y., & Guthrie, J. T. (2004). Modeling the effects of intrinsic motivation, extrinsic motivation, amount of reading, and past reading achievement on text comprehension between U.S. and Chinese students. *Reading Research Quarterly*, 39(2), 162-186.

APPENDICE A

Questionnaire 1

Questionnaire

Informations démographiques

Code (trois premières lettres du prénom de la mère + trois premières lettres du prénom du père) :

Groupe d'âge : ☐ 17 à 21 ans ☐ 22 à 27 ans ☐ 28 à 32 ans ☐ 33 ans et plus

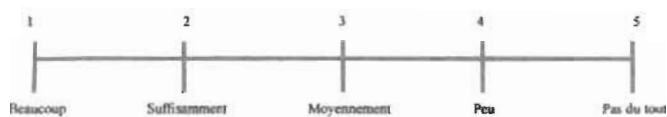
Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Programme d'études : ☐ Techniques d'éducation spécialisée ☐ Techniques juridiques

☐ Techniques policières

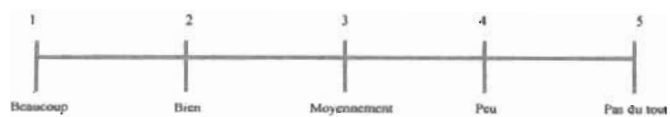
☐ Autre _____

1. Au départ, vous vous êtes senti(e) motivé(e) à lire l'histoire proposée :



2. Pourquoi ?

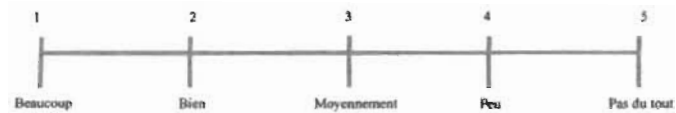
3. Après avoir terminé la lecture, avez-vous apprécié l'histoire ?



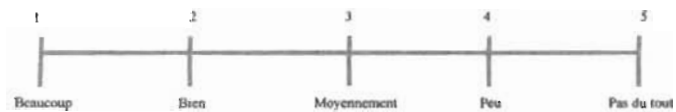
4. Pourquoi ?

5. Qu'est-ce qui vous attire le plus dans cette histoire ?

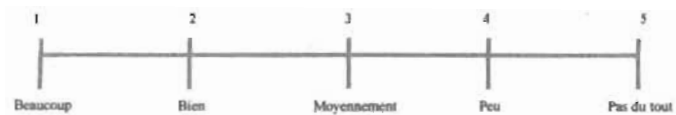
A) Le personnage principal



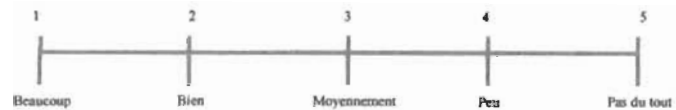
B) L'intrigue



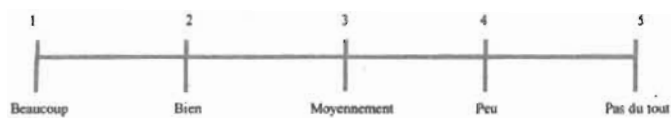
C) La période temporelle dans laquelle se déroule l'histoire



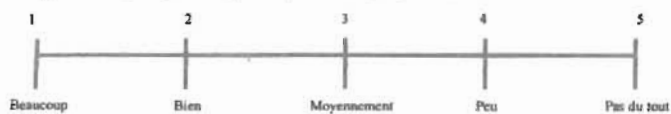
D) Le lieu où se déroule l'histoire (par exemple : château, mer, champ de bataille, etc.)



E) L'élément culturel derrière l'histoire



F) Un des personnages (autre que le personnage principal)



G) Autre (précisez) _____

6. À quel personnage vous vous identifiez le plus ?

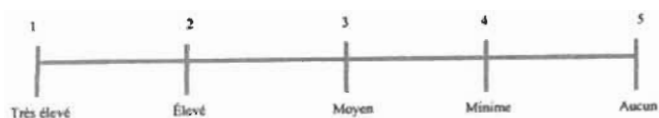
7. Pourquoi ?

8. De manière générale, quel type d'histoire préférez-vous lire ?

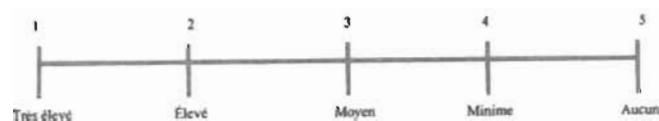
- ☐ Fable
 ☐ Conte de fée
 ☐ Mythe
☐ Légende
 ☐ Histoire invraisemblable
☐ Autre (précisez) _____

9. Quel est votre degré de motivation lorsqu'on vous propose une des histoires suivantes (encerclez votre réponse) :

A) Fable



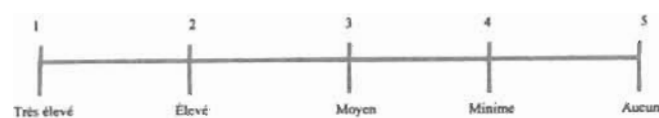
B) Conte de fée



C) Légende



D) Mythe



E) Histoire invraisemblable



10. Combien de temps avez-vous pris pour lire le texte ? _____

APPENDICE B

Questionnaire 2

Questionnaire

Informations démographiques

Code (trois premières lettres du prénom de la mère + trois premières lettres du prénom du père) :

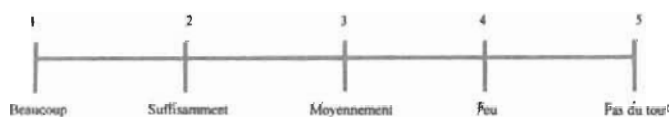
Groupe d'âge : ☐ 17 à 21 ans ☐ 22 à 27 ans ☐ 28 à 32 ans ☐ 33 ans et plus

Sexe : ☐ Féminin ☐ Masculin

Programme d'études : ☐ Techniques d'éducation spécialisée ☐ Techniques juridiques

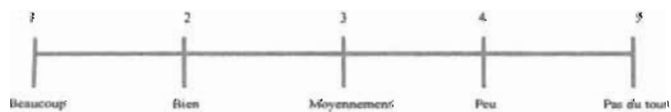
☐ Techniques policières ☐ Autre _____

1. Au départ, vous vous êtes senti(e) motivé(e) à lire l'histoire proposée :



2. Pourquoi ?

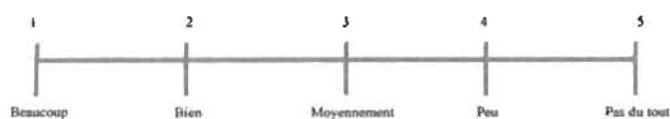
3. Après avoir terminé la lecture, avez-vous apprécié l'histoire ?



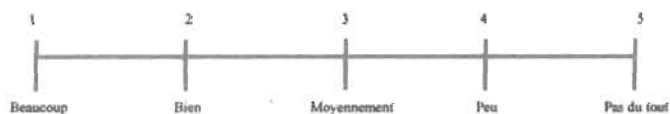
4. Pourquoi ?

5. Qu'est-ce qui vous attire le plus dans cette histoire ?

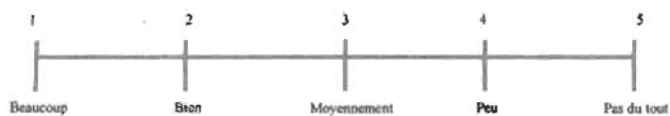
A) Le personnage principal



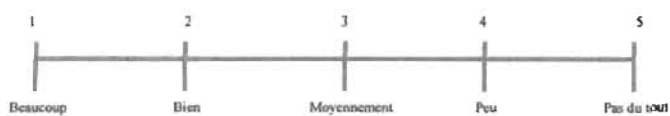
B) L'intrigue



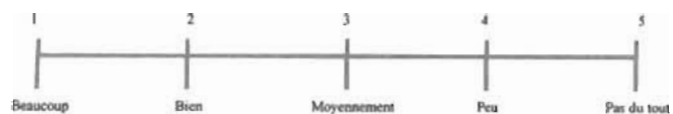
C) La période temporelle dans laquelle se déroule l'histoire



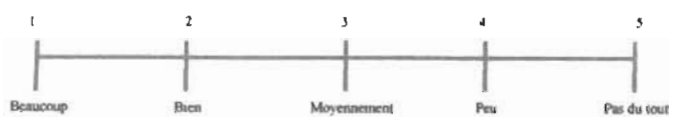
D) Le lieu où se déroule l'histoire (par exemple : château, mer, champ de bataille, etc.)



E) L'élément culturel derrière l'histoire



F) Un des personnages (autre que le personnage principal)



G) Autre (précisez) _____

6. À quel personnage vous vous identifiez le plus ?

7. Pourquoi ?

8. De manière générale, quel type d'histoire préférez-vous lire ?

☐ Fable

☐ Conte de fée

☐ Mythe

☐ Légende

☐ Histoire invraisemblable

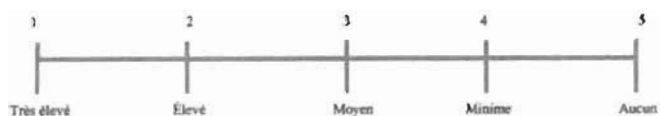
☐ Autre (précisez) _____

9. Quel est votre degré de motivation lorsqu'on vous propose une des histoires suivantes (encerclez votre réponse) :

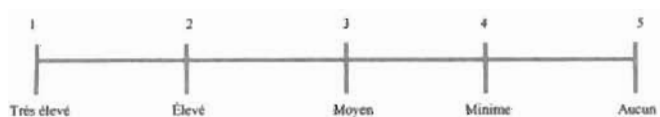
A) Fable



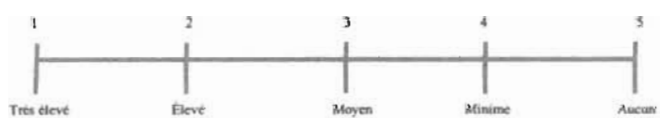
B) Conte de fée



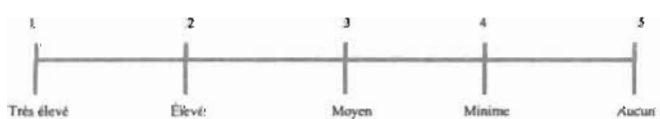
C) Légende



D) Mythe



E) Histoire invraisemblable



10. Combien de temps avez-vous pris pour lire le texte ? _____

11. Le cours d'anglais mettait l'accent sur la lecture. Avez-vous apprécié ?

Oui / Non

12. Pourquoi ?

13. Si vous avez des commentaires, veuillez les ajouter ici.

APPENDICE C

Folk tales



Folktales

Legends - Myths - Fairy Tales - Fables - Tall Tales

Folklore...

Definition

The word "folklore" is comprised of two words: *folk*, meaning common people, and *lore*, meaning traditions or customs.

According to Merriam-Webster's Dictionary, the term was first recorded in 1846. Here are some definitions of the word *folklore*:

"1: traditional customs, tales, sayings, dances, or art forms preserved among a people

2: a branch of knowledge that deals with folklore

3: an often unsupported notion, story, or saying that is widely circulated"

Source: "folklore", 2001. In Merriam-Webster.com.
Retrieved April 6, 2015, from <http://www.merriam-webster.com/dictionary/folklore>



In your own words...

Define the word *folklore*:

About...

Legends (including urban legends), myths, fairy tales, fables, tall tales, etc. are all part of folklore.

These stories come from all over the world and are passed down from **generation** to generation. They are shared from **tribe** to **tribe** and from **nation** to **nation**.

It is believed that different tribes would share such stories with **other tribes** in effort to **understand each other** and **co-exist peacefully**.

Since most **folktales** are retold and orally transmitted, we can't really be certain of their exact origin or author. Over time, some have recorded these stories and were given credit as **authors**. The **Brothers Grimm** are famous for collecting such folktales.

There is no **specific time** associated with folktales. This is why many of them begin with the words "Once upon a time" or "Long, long ago".

The main theme is usually "good vs evil", and there is a lesson to be learned.

The main characters in folktales include a hero (representing what is good or right), a villain, or "naughty" character (who represents what is bad or wrong). Many times, there is also a "helper" who helps the hero. Sometimes, the villain also has an ally.

The protagonist can be a hero or a villain, just as the antagonist can be one or the other. An antagonist is not necessarily human or animal: it can also be a force, a norm or a rule, etc. For example, the protagonist's battle can be against oppression. In this case, oppression is the antagonist. If the protagonist must conquer his or her fear of something, then fear is the antagonist.



Vocabulary

Protagonist: the main character

Antagonist: opposes the protagonist, an adversary

Ally: helper

Plot: the main events that make up the story (cause and effect)

Setting: location, context, timeframe, mood, etc.

Tense: past, present, future

Genre: type of story

Theme: moral, motif

Types

Folktales

Folktales are stories that are retold and passed down from generation to generation. These stories often include animals (behaving like humans), a good measure of exaggeration, a lesson, a character who uses bravery or intelligence to solve a problem, repeated words or actions, a problem or a difficulty. Many different versions of a same tale may exist due to the "telephone" effect, or sometimes an adaptation to the audience, the culture or the context, in which the tale is transmitted. Folktales can be entirely fictional, or may originate from a specific historical event, but with fictional details, events or characters added.

The types of stories below all fall into the "folktale" category.

Fairy Tales

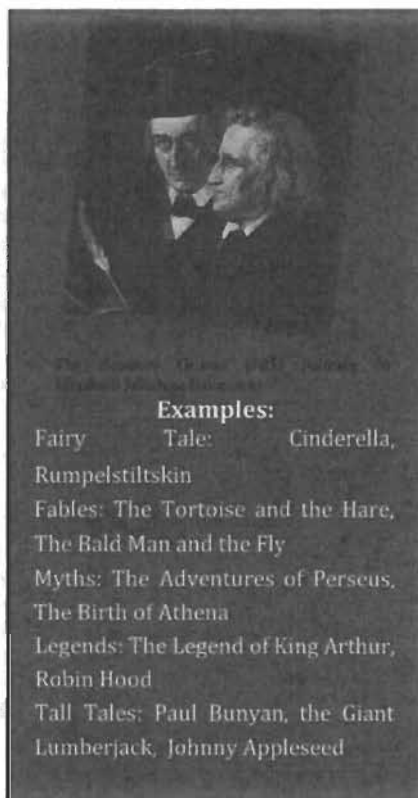
Fairy tales are also called wonder tales. They are not necessarily about fairies. Oftentimes, the following elements will be included in the storyline: magic, castles, princes, princesses, or other figure of royalty, the concept of good & evil, a problem or an obstacle, a warning, greed, trickery, secrets, and a happy ending. Characters in these types of stories will often resort to magic or trickery to create or solve a problem.

Fables

The main characters used in fables are usually animals or natural objects that talk and behave like humans. These stories generally occur outside (field, forest, etc.). The "villain" will often use trickery to create a problem or to make it worse. The "hero" will likely use wisdom to solve the problem. Fables generally highlight human faults or weaknesses and end with a moral or a lesson. In other words, the object of the fable is often to teach.

Legends

Legends are about a specific person or place. They can contain people and / or animals. These stories can occur anywhere (geographical location), inside or outside, in a forest, on a battlefield, etc. There is usually a historical event or character at the root of a legend. Generally, legends explain why something came to be (an event that triggered something). The use of magic or magical powers is quite frequent in these types of stories. The ending sometimes comprises of a lesson.

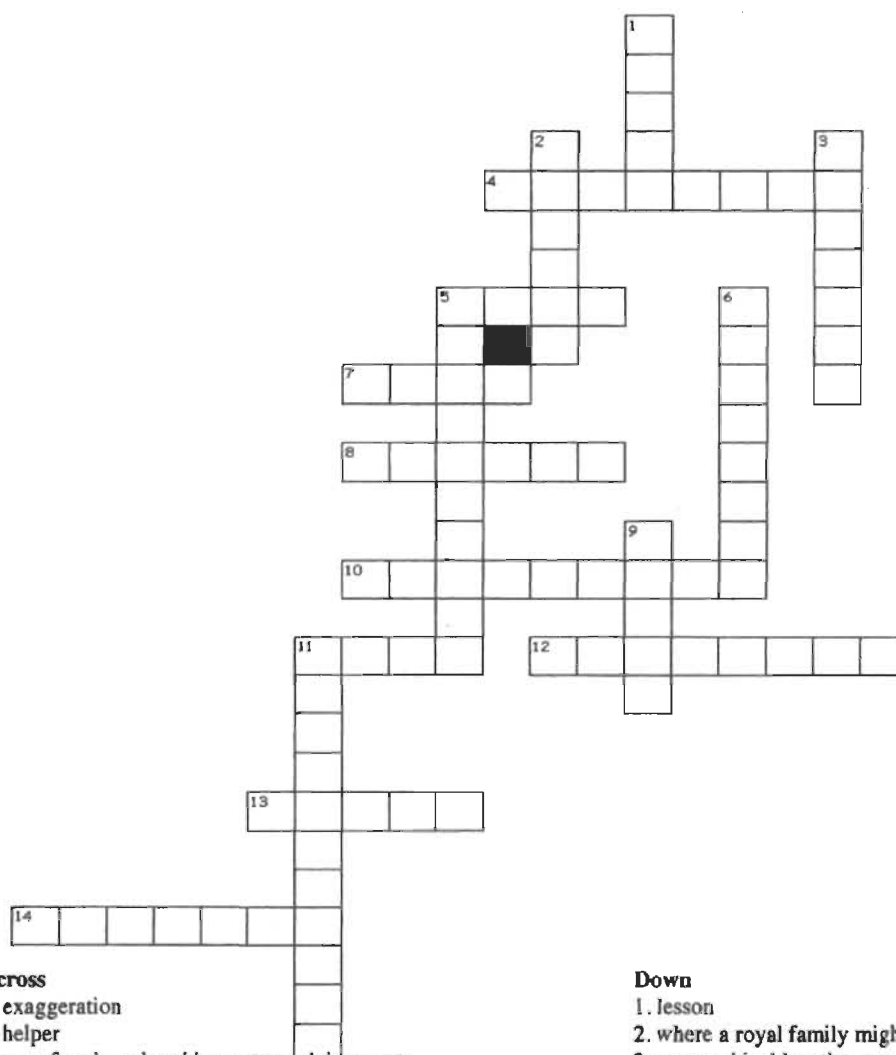


Examples:

Fairy Tale: Cinderella, Rumpelstiltskin
 Fables: The Tortoise and the Hare, The Bald Man and the Fly
 Myths: The Adventures of Perseus, The Birth of Athena
 Legends: The Legend of King Arthur, Robin Hood
 Tall Tales: Paul Bunyan, the Giant Lumberjack, Johnny Appleseed



Instructions: complete the puzzle below using vocabulary from the texts you have just read.



Across

- 4. exaggeration
- 5. helper
- 7. use of gods and goddesses to explain a past event
- 8. tied to a specific person or place
- 10. wonder tale
- 11. main events in a story
- 12. stories passed down from generation to generation
- 13. a force used to create or solve a problem
- 14. represents evil

Down


- 1. lesson
- 2. where a royal family might live
- 3. geographical location, context
- 5. opposition
- 6. traditional customs
- 9. teach a lesson
- 11. main character



The Red Dwarf of Detroit

Vocabulary

Instructions: Read the words below and try to guess their meaning. Use a dictionary to check your answers.



Word	Definition / Synonym
infamous	
imp	
(to) herald	
wits	
siege	
(to) leer	
(to) scamper	

Reading

Instructions: Read the story below and answer the questions that follow.



The infamous Red Dwarf (Nain Rouge) of Detroit was reputed to be the foul offspring of the Stone God, who only appeared when there was to be trouble. The Red Dwarf was called "The Demon of the Strait" and its appearance heralded disaster. Cadillac, founder of Detroit, encountered the Nain Rouge while sitting on the bank of the Detroit River. The Red Dwarf had jumped down right in front of the French Colonial governor, startling him nearly out of his wits, and thrust a long stick at him as if it were a sword. Harried by the imp's whacks, Cadillac drew his own sword and parried, beating the creature back with the flat of his blade until it ran away, cackling madly. From that moment, Cadillac's fortunes took a down-turn, and he was eventually recalled to France, losing his trade monopoly and all his privileges.

The Red Dwarf was next seen during Pontiac's Rebellion, a period in which the Native American tribes had banded together against the British following the French and Indian War. The united tribes had attacked a number of settlements, and laid siege to Fort Detroit. The British had attempted to end the siege with a sneak attack on Pontiac's encampment, but their plan was betrayed to the rebel leader. Pontiac defeated the British in the Battle of Blood Run, which took place at a creek two miles north of the fort. Several survivors of the battle claimed to have seen the Red Dwarf running along the shores of the lake shortly before the battle began.

The imp was spotted once again in 1805, racing through the streets of Detroit just before the city burned to the ground. And during the War of 1812, when the forces of British General Brock began bombarding the American forces within Fort Detroit, General Hull acceded to a demand for unconditional surrender after he saw the Red Dwarf leering at him through the fog.

To this day, the creature continues to be the herald of misfortune for Detroit. The Red Dwarf dashed down 12th street, doing back flips and cartwheels on the night of the police raid that sparked the race riots of 1967. And it was observed by Detroit Edison linemen taking a lunch break in 1976. The Nain Rouge climbed up a utility pole right in front of their eyes. When they yelled at it, believing it was a child, the Red Dwarf dropped to the ground, leered rudely at them, and scampered away. The next day, an ice storm left 400,000 Detroit residents without electricity.



Questions

1. What type of folktale is this story?

- a) a fairy tale
- b) a myth
- c) a tall tale
- d) a legend
- e) a fable

2. Justify your answer by using some of the characteristics from the story.

3. Who is the main character of this story?

4. True or False? The appearance of the Red Dwarf heralded disaster.

- a) True
- b) False

5. The Red Dwarf was called:

- a) The Demon of the Fort
- b) The Demon of the Strait
- c) The Demon of the War
- d) The Demon of the Battle

6. Complete the sentences below using correct verbs from the text.

a) Cadillac, founder of Detroit, _____ the Nain Rouge while _____
on the bank of the Detroit River.

b) Several survivors of the battle _____ to have _____ the Red Dwarf
_____ along the shores of the lake shortly before the battle _____.

7. Describe what happened to the governor after he saw the Red Dwarf.

8. The Red Dwarf was seen again in 1805. What happened following his appearance?

- a) the city had an ice storm
- b) the city lost the battle
- c) the city burned to the ground
- d) the city lost its governor

9. Name two other disasters that happened following the appearance of the Red Dwarf.

- 1. _____
- 2. _____

10. What did the linemen do to the Red Dwarf when they saw him?

11. True or False? The Red Dwarf continues to be the herald of misfortune to this day.

- a) True
- b) False



The Lion and the Mouse

Listening

Instructions: Listen to the story and answer the questions below.

1. What type of folktale is this story?

- a) a fairy tale
- b) a myth
- c) a tall tale
- d) a legend
- e) a fable

2. Justify your answer by using some of the characteristics from the story.

3. Who is the main character of this story?

4. How did the mouse anger the lion?

5. What did the lion want to do with the mouse?

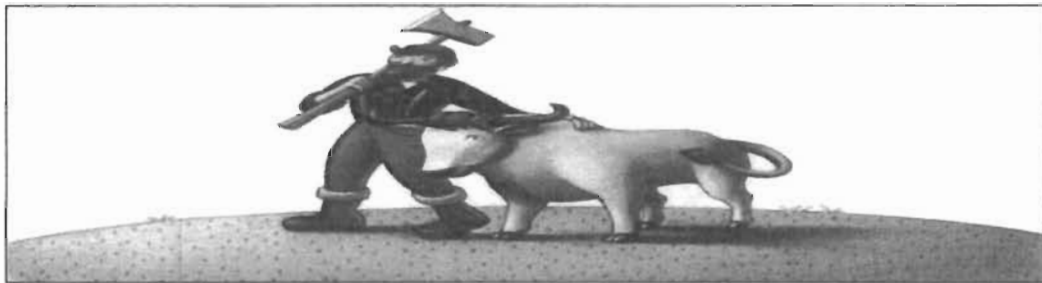
6. What did the mouse promise the lion?

7. Did the lion believe that the mouse could help him?

8. What happened to the lion?

9. Was the mouse helpful?

10. What is the moral of this story?



Paul Bunyan

Vocabulary

Instructions: Read the words below and try to guess their meaning. Use a dictionary to check your answers.

Word	Definition / Synonym
peavey pole	
holler	
(to) whet	
chatter	
scythe	
flatcar	
smog	



Reading

Instructions: Read the story below and answer the questions that follow.

Imagine, if you can, the excitement that was caused by the birth of Paul Bunyan!

It took five giant storks, working overtime, to deliver him to his parents.

He cut his teeth on a peavey pole and grew so fast the after one week he had to wear his father's clothes. His lungs were so strong that he could empty a whole pond of frogs with one "holler".

Paul's clothing was so large they had to use wagon wheels for buttons. They used a lumber wagon drawn by a team of oxen as a baby carriage. When he outgrew this his parents put him on a raft off the coast of Maine.

It is said that rocking in his sleep he caused huge waves which sunk many ships.

He would eat forty bowls of porridge just to whet his appetite.

As a child, Paul played with an axe and crosscut saw like other children played with toys. On his first birthday his father gave him a pet blue ox named Babe.

Babe grew to be seven axe handles and a plug of tobacco wide between the eyes and as a snack would eat thirty bales of hay...wire and all.

Paul and Babe were so large, the tracks they made gallivanting around Minnesota filled up and made the 10,000 lakes.

Johnny Inkslinger was the camp's head clerk. He invented bookkeeping about the same time that Paul invented logging. He kept track of everything down to the last bean.

Paul liked to work with big men. The most famous were his seven axe men. They were all named Elmer, so when he called they all came running. No grindstone was large enough to grind the axes so they sharpened them by holding them against large stones rolling down hill.

Each of these men was over six feet tall sitting down and weighed over 300 pounds.

He used a pen (his own invention) connected to a barrel by a hose. In one week he saved twelve barrels of ink by not crossing his t's or dotting his i's

The year of the two winters it got so cold the axe men let their beards grow full length. They wrapped the beards around them for warmth. In the spring Paul cut all the beards with a large scythe. The whiskers were stacked like hay and later sold for making mattresses...

The year of the two winters the snow was so deep Paul had to dig down to the trees to continue logging operations.

It got so cold that the boiling coffee froze so fast it was still hot when frozen.

When the men spoke, their words froze in mid-air and when it thawed in the spring there was a terrible chatter for weeks.

During the slack season, Paul's men made him a pipe. This wasn't easy. They had to select a special giant hickory tree and haul it in on two flatcars so they could work on it.

In the early days Paul's smoking never bothered anyone, but in later years he started blowing his smoke west to keep his forest air fresh. This is what caused the smog on the west coast.



One time Paul's men started the logs down a new river which they had never seen before. They began to notice that they were seeing familiar places over and over again and then finally realized that they were on the Round River which went round and round and had no end.

Paul knew that this was a bad thing so he shovelled out the center of the river and made it into a big lake which is now known as Round Lake.

Excerpt from: Paul Bunyan Trail (web-site). <http://www.paulbunyantrail.com/page17.html>.

Questions

1. What type of folktale is this story?

- a) a fairy tale
- b) a myth
- c) a tall tale
- d) a legend
- e) a fable

2. Justify your answer by using some of the characteristics from the story.

3. Complete the following sentence.

Paul's clothing was so large _____

4. What does this tell you about Paul Bunyan?

5. What did Paul Bunyan invent?

6. According to the story, how was Round Lake created?

7. What do you think of this story? Is it plausible? Why or why not?



Rumpelstiltskin

Vocabulary

Instructions: Read the words below and try to guess their meaning. Use a dictionary to check your answers.

Word	Definition / Synonym
mill	
reel	
(to) weep	
manikin	
(to be) styled	
mistress	



Reading

Instructions: Read the story below and answer the questions that follow.

Once there was a miller who was poor, but who had a beautiful daughter. Now it happened that he had to go and speak to the king, and in order to make himself appear important he said to him, "I have a daughter who can spin straw into gold."

The king said to the miller, "That is an art which pleases me well, if your daughter is as clever as you say, bring her tomorrow to my palace, and I will put her to the test."

And when the girl was brought to him he took her into a room which was quite full of straw, gave her a spinning-wheel and a reel, and said, "Now set to work, and if by tomorrow morning early you have not spun this straw into gold during the night, you must die."

Thereupon he himself locked up the room, and left her in it alone. So there sat the poor miller's daughter, and for the life of her could not tell what to do, she had no idea how straw could be spun into gold, and she grew more and more frightened, until at last she began to weep.

But all at once the door opened, and in came a little man, and said, "Good evening, mistress miller, why are you crying so?"

"Alas," answered the girl, "I have to spin straw into gold, and I do not know how to do it."

"What will you give me," said the manikin, "if I do it for you?"

"My necklace," said the girl.

The little man took the necklace, seated himself in front of the wheel, and whirr, whirr, whirr, three turns, and the reel was full, then he put another on, and whirr, whirr, whirr, three times round, and the second was full too. And so it went on until the morning, when all the straw was spun, and all the reels were full of gold.

By daybreak the king was already there, and when he saw the gold he was astonished and delighted, but his heart became only more greedy. He had the miller's daughter taken into another room full of straw, which was much larger, and commanded her to spin that also in one night if she valued her life. The girl knew not how to help herself, and was crying, when the door opened again, and the little man appeared, and said, "What will you give me if I spin that straw into gold for you?"

"The ring on my finger," answered the girl.

The little man took the ring, again began to turn the wheel, and by morning had spun all the straw into glittering gold.

The king rejoiced beyond measure at the sight, but still he had not gold enough, and he had the miller's daughter taken into a still larger room full of straw, and said, "You must spin this, too, in the course of this night, but if you succeed, you shall be my wife."

Even if she be a miller's daughter, thought he, I could not find a richer wife in the whole world.

When the girl was alone the manikin came again for the third time, and said, "What will you give me if I spin the straw for you this time also?"

"I have nothing left that I could give," answered the girl.

"Then promise me, if you should become queen, to give me your first child."

Who knows whether that will ever happen, thought the miller's daughter, and, not knowing how else to help herself in this strait, she promised the manikin what he wanted, and for that he once more spun the straw into gold.

And when the king came in the morning, and found all as he had wished, he took her in marriage, and the pretty miller's daughter became a queen.

A year after, she brought a beautiful child into the world, and she never gave a thought to the manikin. But suddenly he came into her room, and said, "Now give me what you promised."

The queen was horror-struck, and offered the manikin all the riches of the kingdom if he would leave her the child. But the manikin said, "No, something alive is dearer to me than all the treasures in the world."

Then the queen began to lament and cry, so that the manikin pitied her.

"I will give you three days, time," said he, "if by that time you find out my name, then shall you keep your child."

So the queen thought the whole night of all the names that she had ever heard, and she sent a messenger over the country to inquire, far and wide, for any other names that there might be. When the manikin came the next day, she began with Caspar, Melchior, Balthazar, and said all the names she knew, one after another, but to every one the little man said, "That is not my name."

On the second day she had inquiries made in the neighbourhood as to the names of the people there, and she repeated to the manikin the most uncommon and curious. Perhaps your name is Shortribs, or Sheepshanks, or Laceleg, but he always answered, "That is not my name."

On the third day the messenger came back again, and said, "I have not been able to find a single new name, but as I came to a high mountain at the end of the forest, where the fox and the hare bid each other good night, there I saw a little house, and before the house a fire was burning, and round about the fire quite a ridiculous little man was jumping, he hopped upon one leg, and shouted -

"Today I bake, tomorrow brew,

the next I'll have the young queen's child.

Ha, glad am I that no one knew

that Rumpelstiltskin I am styled."

You may imagine how glad the queen was when she heard the name. And when soon afterwards the little man came in, and asked, "Now, mistress queen, what is my name?"

At first she said, "Is your name Conrad?"

"No."

"Is your name Harry?"

"No."

"Perhaps your name is Rumpelstiltskin?"

"The devil has told you that! The devil has told you that," cried the little man, and in his anger he plunged his right foot so deep into the earth that his whole leg went in, and then in rage he pulled at his left leg so hard with both hands that he tore himself in two.

Source: East of the Web (web site). Short Stories. Brothers Grimm: Rumpelstiltskin. <http://www.eastoftheweb.com/short-stories/1Books/Rum.shtml>



930 x 501 - amkan32.weebly.com

Questions

1. What type of folktale is this story?

- a) a fairy tale
- b) a myth
- c) a tall tale
- d) a legend
- e) a fable

2. Justify your answer by using some of the characteristics from the story.

3. Who are the main characters in the story?

4. Are there any allies? If so, who helps whom?

5. What is the problem?

6. How is the problem resolved?

7. How does the story end?
